

**MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU**

**POOLIOPETTAJAT PUOLUSTUSVOIMIEN KANSAINVÄLISEN KESKUKSEN  
HENKILÖSTÖRESURSSINA - FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI POOLIOPET-  
TAJIEN KÄSITYKSISTÄ OSAAMISESTA**

Pro gradu -tutkielma

Yliluutnantti  
Lasse Härkönen

SM 9  
Maasotalinja

Huhtikuu 2020

## MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi <b>Sotatieteiden maisterikurssi 9</b>	Linja <b>Maasotalinja</b>
Tekijä <b>Lasse Härkönen</b>	
Tutkielman nimi <b>POOLIOPETTAJAT PUOLUSTUSVOIMIEN KANSAINVÄLISEN KESKUKSEN HENKILÖSTÖRESURSSINA - FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI POOLIOPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ OSAAMISESTA</b>	
Oppiaine johon työ liittyy Johtaminen	Säilytyspaikka Kurssikirjasto ( MPKK:n kirjasto )
Aika Huhtikuu 2020	Tekstisivuja 93      Liitesivuja 2
<b>TIIVISTELMÄ</b> <p>Tässä tutkimuksessa selvitettiin puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen (PVKVK) pooliopettajien työssä tarvittavaa osaamista. PVKVK:n tehtävänä on järjestää kurssitoimintaa kriisinhallintajoukkoon sijoitettaville johto- ja asiantuntijahenkilöstölle. Pooliopettajat toimivat kursseilla erilaisissa opetus- ja mentorointitehtävissä. Tutkimuksessa vastataan kysymykseen: millainen käsitys PVKVK:n pooliopettajilla on työssä tarvittavasta osaamisesta?</p> <p>Tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostui osaamisen johtamisen tutkimuksista yksilön osaamisen näkökulmasta. Tutkimus rajautuu käsittelemään yksilön osaamista, jossa osaaminen nähdään kompetenssin (potentiaalisen osaamisen) ja kvalifikaation (ympäristön vaatimukset) vuorovaikutuksena. Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöllisinä teemahaastatteluina. Haastatteluun valikoitui molempia sukupuolia ja poliisi-, siviili- sekä sotilastaustaisia pooliopettajia. Yhteensä haastatteluihin osallistui yhdeksän henkilöä. Saatu aineisto litteroitiin ja analysoitiin fenomenografisesti.</p> <p>Tutkimustuloksena syntyi hierarkkinen kuvauskategoria-avaruus, joka järjestyi käsityksien laaja-alaisuuden mukaisesti. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että pooliopettajan osaaminen on kansainvälisen kriisinhallinnan toimintaympäristön vaatimuksien mukaista kansainvälistä opettajan työtä. Tuloksissa painottui selkeimmin osaamisen kognitiivinen osa-alue. Näkyvänä osa-alueena tieto ja taito ovat helpompia pukea sanoiksi haastattelussa kuin taustalla vaikuttavat osaamisen affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet.</p> <p>Tutkimustulokset antavat perusteet pooliopettajien henkilöstön kehittämiselle. Tutkimustuloksia voi käyttää nykyisen henkilöstön osaamisen kehittämisen suunnitteluun, mutta niistä ei voi suoraan johtaa osaamisvaatimuksia. Tutkimustulokset eivät arvota tunnistettuja osaamisalueita tärkeysjärjestykseen vaan kuvaavat ilmiötä kokonaisuutena.</p> <p>Jatkotutkimuksella voi tunnistettuja osaamisalueita tarkastella esimerkiksi määrällisin menetelmin. Määrälliseen mittariin voisi liittää osioita opettajien osaamisen tutkimuksesta. Toinen jatkotutkimusaihe olisi käyttää tämän tutkimuksen menetelmää ja pohtia varusmieskouluttajien osaamisvaatimuksia koulutus-2020 muutoksen myötä.</p>	
<b>AVAINSANAT</b> Osaamisen johtaminen, osaaminen, kompetenssi, kvalifikaatiot, fenomenografia	

## SISÄLLYSLUETTELO

<b>1. JOHDANTO</b>	1
1.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymys	3
<b>2. POTENTIAALISTA OSAAJAKSI</b>	6
2.1 Yksilön osaaminen ja ammattitaito	9
2.2 Kompetenssi osaamisen osa-alueena	13
2.2.1 Tieto ja taito kompetenssin perustana	20
2.2.2 Opettajakoulutus ja opettajan työ kompetenssinnäkökulmasta	22
2.3 Kvalifikaatiot osana osaamista	24
<b>3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	28
3.1 Tutkimuskohteena Puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen pooliopettajat	28
3.2 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat	30
3.2.1 Fenomenografia	33
3.3 Aineistonhankinta	38
3.3.1 Menetelmänä teemahaastattelu	38
3.3.2 Aineistonhankinnan käytännön toteutus	41
3.4 Fenomenografisen analyysin käytännön toteutus	42
<b>4. TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	48
4.1 Toiminnan perusedellytykset	50
4.1.1 Avarakatseisuus kansainvälisessä toimintaympäristössä	50
4.1.2 Operaatiotuntemus osaamisen perustana	52
4.2 Toiminnan kokonaisvaltainen kehittäminen	55
4.3 Pooliopettajan vuorovaikutuksessa havaittava osaaminen	60
4.3.1 Sosiaalisuus ja vuorovaikutus	61
4.3.2 Ulkoinen olemus osaamisen vahvistajana	64
4.3.3 Joustavuus tunnustettuna hyveenä	65
4.4 Pedagoginen työskentely	66
4.5 Osaaminen yksittäisinä osa-alueina	72
4.5.1 Yksittäiset taidot	72
4.5.2 Osaamisen henkiset kyvyt	75

4.5.3 Oman osaamisen kehittäminen .....	77
<b>5. JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>79</b>
<b>6. POHDINTA .....</b>	<b>81</b>
6.1 Tulosten käytettävyys .....	81
6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	85
6.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset .....	89
6.4 Jatkotutkimus .....	92
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>94</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>102</b>

## KUVALUETTELO

<b>Kuva 1.</b> Tutkimuksen viitekehys.....	4
<b>Kuva 2.</b> Organisaation oppimisen malli (Crossan, Lane & White 1999, 532).....	7
<b>Kuva 3.</b> Ammatillisen huippuosaamisen malli. Mukailtu <i>Developmental model of professional and vocational excellence</i> mallista (Nokelainen, 2016; Pylväs, Nokelainen, & Roisko, 2015; Pylväs 2018, 23 mukaan).....	12
<b>Kuva 4.</b> Kompetenssin jako perustuen yksilön kykyyn suoriutua tehtävästä (Hanhinen 2010, 53).....	15
<b>Kuva 5.</b> Kompetenssin kuvaus kehittyneisyyden avulla (Ruohotie 2005, 38).....	16
<b>Kuva 6.</b> Kompetenssin holistinen kuva kognitiivisen, affektiivisen ja konatiivisen ulottuvuuden mukaisesti. (Hanhinen 2010, 57).....	18
<b>Kuva 7.</b> Taidon jakaantuminen (Kankaanpään 1997 Väisäsen 2003, 31 mukaan).....	22
<b>Kuva 8.</b> <i>Multidimensional adapted process of teaching</i> (Metsäpelto ym. 2020, 6).....	23
<b>Kuva 9.</b> PVKVK osana Maanpuolustuskorkeakoulua (Maanpuolustuskorkeakoulu 2017, liite 1, 1—2).....	28
<b>Kuva 10.</b> Tutkimuksen fenomenografisen analyysin tulosavaruus.....	49
<b>Kuva 11.</b> Toiminnan perusedellytyksen tulosavaruus.....	50
<b>Kuva 12.</b> Toiminnan kokonaisvaltaisen kehittämisen tulosavaruus.....	56
<b>Kuva 13.</b> Pooliopettajan vuorovaikutuksessa havaittavan osaamisen tulosavaruus.....	61
<b>Kuva 14.</b> Pedagogisen työskentelyn vaatimukset osaamiselle.....	67
<b>Kuva 15.</b> Osaaminen yksittäisinä osa-alueina.....	72

<b>Kuva 16.</b> Pooliopettajan osaamisen ympäristö.....	84
---	----

## **TAULUKKOLUOETTELO**

**Taulukko 1.** Fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen käytännön toteutus.....44

**Taulukko 2.** Esimerkki fenomenografisen analyysin toisen vaiheen lyhyistä kuvauksista....46

# **POOLIOPETTAJAT PUOLUSTUSVOIMIEN KANSAINVÄLISEN KESKUKSEN HENKILÖSTÖRESURSSINA - FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI POOLIOPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ OSAAMISESTA**

## **1. JOHDANTO**

On helppo todeta, että henkilöstön osaaminen on meidän organisaatiomme tärkein voimavara. Tämä edellä mainittu juhlapuheiden ”korulause” on ollut minulla mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Kuitenkin osaamista on haastava kuvata, koska yksilön käyttämä osaaminen voi olla muodollisesta tai todellista osaamista sekä virallisesti vaadittavaa osaamista ja todellisuudessa työssä tarvittavaa osaamista (Ellström 1997, 268). Läheskään aina ei voida sanoa, mitä osaamista me todellisuudessa tarvitsemme.

Alun perin tämän tutkimuksen aihe oli Maanpuolustuskorkeakoulun pro gradu aiheistalla nimellä ”pooliopettajat puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen (PVKVK) resurssina”. Aiheeseen oli liitetty käsitteitä kokonaisvaltainen kriisinhallinta, pedagoginen johtaminen, kompetenssi ja itsensä kehittäminen. Ennen tutkimuksen aloittamista kävin keskusteluja annettusta otsikosta PVKVK:n komentajan ja kurssisektorin johtajan kanssa painottuen ongelmaan: millaisia haasteita he näkevät tämän aihealueen sisältävän. Keskusteluissa nousi esille pooliopettajien osaaminen, sen hankkiminen sekä osaamisen ylläpitämisen haasteet. Keskusteluiden jälkeen oma mielenkiintoni kiinnittyi yksilön osaamiseen ja tutkimusaiheeksi alkoi hahmottua pooliopettajien osaaminen.

Aloitin tutkimuksen aihealueen kartoituksen tutustumalla aikaisempiin opinnäytetöihin, oppikirjoihin ja tutkimuksiin käyttäen hakukriteereinä aiheeseen liitettyjä aihesanoja. Käsitteiden määrä kasvoi nopeasti. Uusia käsitteitä edellä mainittujen lisäksi olivat muun muassa oppiva organisaatio, organisaation oppiminen ja tiedon johtaminen.



Löysin useita aikaisempia tutkimuksia, opinnäytetöitä ja muuta kirjallisuutta osaamisen johtamisen, oppivan organisaation ja organisaation oppimisen näkökulmasta (Crossan, Lane & White 1999; Sydänmaanlakka 2000; Senge 1990). Samoin tietoa ja tiedon näkökulmasta johtamista on tutkittu esimerkiksi Ståhle ja Grönroos (1999) ja Sveiby (1990, 1997). Lisäksi Maanpuolustuskorkeakoulun opinnäyteöissä tiedonjohtamista on tutkinut Vähäylikkä (2017) ja Hänninen (2010).

Havaitsin jo varhaisessa vaiheessa, että Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksen alla tehtyjen opinnäytetöiden tutkituimpia aiheita on pedagoginen johtaminen, jota on tutkittu maavoimissa (Tikka 2015), ilmavoimissa (Vilén 2012) ja rajalaitoksella (Gros 2018). Suomessa väitöskirjoja pedagogisesta johtamisesta ovat tehneet esimerkiksi Taipale (2004) ja Rentola (2018).

Osaamisen tutkimus väitöskirjoissa painottuu organisaation tutkimukseen (Hyrkäs 2009, Viitala 2002). Osaamista on tutkittu opinnäytetöissä kompetenssin osalta sotatieteiden maisteriden kompetenssista kriisinhallinnan esikuntaan (Lindberg 2017), rajalla työskentelevien sotatieteiden kandidaatin näkökulmasta (Virkkunen 2017) ja ilmavoimissa ohjaajien kompetenssin näkökulmasta (Syrjälä 2015).

Yleisellä tasolla kompetenssia on käsitelty laajasti (Hanhinen 2010, Ruohotie 1999, 2005 ym, Väisänen 2003). Toimintaympäristön vaikutusta puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen toimintaan on tutkittu Tohmon (2014) esiupseerikurssin tutkimelmassa oppimisympäristöjen kautta. On hyvä huomata, että tarkastelunäkökulmana on käytetty Puolustusvoimien perinteisesti käyttämää jakoa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja henkiseen oppimisympäristöön.

Näihin tutkimuksiin tutustumisen ja alustavaan tutkimuskentän hahmottamisen jälkeen minulle syntyi ajatus tutkimuksen painopisteen suuntaamisesta. Suuri vaikuttava tekijä oli keskustelut PVKVK:n koulutussektorin kanssa. Pooliopettajat ovat puolustusvoimissa erilainen kouluttajaryhmä verrattuna puolustusvoimien varusmieskoulutusta pyörittävään kantahenkilökuntaan. Puolustusvoimien organisaatio on hionut varusmieskoulutusta vuosikymmenten ajan, mutta pooliopettajan näkökulmaa ei ole tarkasteltu. On hyvinkin mahdollista, että pooliopettajia arvioidaan, kuten saapumiseriä kouluttavaa kantahenkilökuntaan kuuluvaa. Itselleni on mielenkiintoista tutkia, millaista osaamista heidän työssään tarvitaan.

Tutkimus rajautuu käsittelemään osaamista yksilön näkökulmasta neljästä syystä:

1. Yksilön osaaminen on organisaation osaamisen perusta. PVKVK:n pooliopettajien osaamista ei ole tutkittu tai kartoitettu aiemmin, joten osaamisen ”peruskivi” on vielä selvittämättä. Ilman konkreettista yksilön osaamisen tutkimusta voi organisaation osaamisen tutkimus jäädä pinnalliseksi.
2. Osaaminen on vahvasti kontekstisidonnaista. Tästä aihealueesta ei ole tehty aiemmin tutkimusta tässä kontekstissa.
3. Koen itse aihealueen mielenkiintoiseksi. Tutkimuksen tulokset on mahdollista laajentaa organisaatiotasoon joko tässä tutkimuksessa tai jatkotutkimuksessa.
4. Tutkimus voi antaa perusteita henkilöstön osaamisen kehittämiseen.

Laaja-alaisen tutkimuskentän tarkastelun ja siitä johdetut rajaukset selkeyttivät tutkimusongelman rakentumista (ks. Kananen 2010, 17). Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa PVKVK:n pooliopettajien osaamista sekä osaamisvaatimuksia. Osaamisen kartoittaminen voidaan tehdä käyttämällä valmista osaamisen jaottelua tai ”valkoisen paperin” tekniikkaa. Kartoituksen pohjalta organisaatioon on mahdollista saada lähtökohta osaamisen kehittämiseen ja kehittämissuunnitelman laadintaan. Valkoisen paperin mallin ideana on jäsenellä osaamista ilman minkäänlaisia valmiita jäsentelyitä (Viitala 2005, 120).

Tässä tutkimuksessa valkoisen paperin tekniikka näkyy metodologisissa valinnoissa. Valitsin aineistolähtöisen lähestymistavan jo alkuvaiheessa tutkimusprosessia, koska en halunnut ottaa riskiä, että teoriaan lukkiutuminen voisi rajata näkökulmia pois. Toinen syy tähän tulokulmaan on, etten tunne hyvin PVKVK:n organisaatiota ja pooliopettajien työtä. Jos tutkisin itselle tuttua toimintaympäristöä olisi helpompi tarkastella aihetta rajatulla teorialla joko deduktiivisesti tai abduktiivisesti.

Tutkimuksessa rajaan ulkopuolelle organisaation osaamisen ja keskityn yksilön osaamiseen. Tutkimuksessa muodostan yksittäisistä pooliopettajista yhden ”yksilön”. Tällä menetelmällä saavutan mahdollisimman laajan kuvan siitä osaamisesta, jota pooliopettaja tarvitsee työssään.

## 1.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimuskysymys

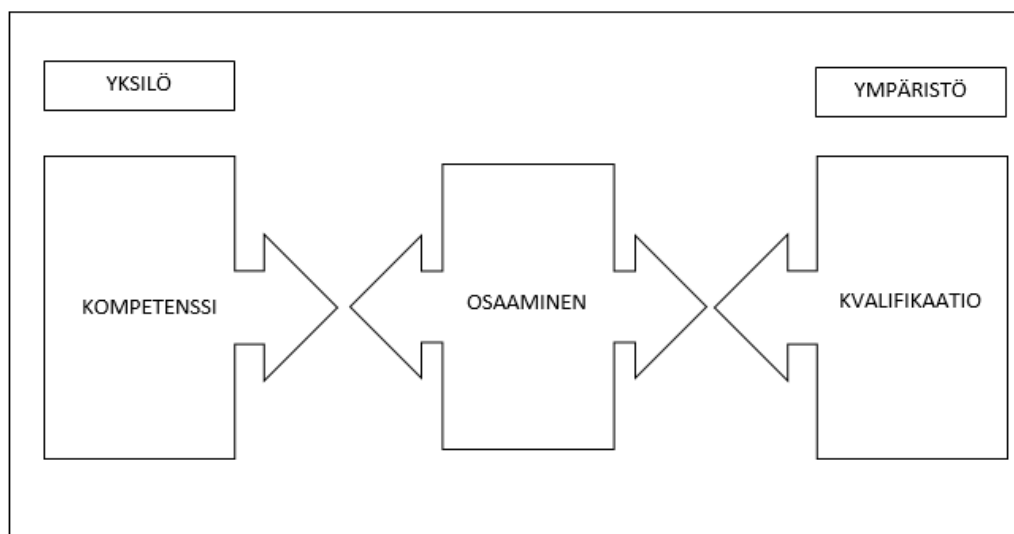
Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat osaaminen, kompetenssi ja kvalifikaatio. Tässä tutkimuksessa käsitteet ymmärretään seuraavasti:

**Osaaminen** on yksilön potentiaalista osaamisesta johtuva onnistunut työsuorite, jolle toimintaympäristöön ovat kvalifikaatiot antaneet vaatimukset. Koska tutkimuksen osaaminen on tiukasti sidottu toimintaympäristöön ja onnistuneeseen työtehtävään, osaaminen käsitteenä rinnastetaan tässä tutkimuksessa ammattitaitoon.

**Kompetenssi** on yksilön potentiaalista osaamista, joka sisältää kognitiivisen (tiedot ja taidot), affektiivisen (luonteenpiirre ja temperamentti) ja konatiivisen (motivaatio) ulottuvuuden.

**Kvalifikaatio** on toimintaympäristön antama vaatimus kompetenssille, joka määrittelee potentiaalisen osaamisen tarpeen yksilölle

Käsitteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kuvassa 1 on esitetty tutkimuksen viitekehys, jolla kuvataan tätä vuorovaikutusta. Viitekehysten keskiössä on osaaminen, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa yksilön kompetenssin ja ympäristön asettamien kvalifikaatioiden kanssa. Olen riisunut viitekehysten tarkoituksella niin yksinkertaiseen muotoon kuin on mahdollista. Luvussa kaksi tarkastelen viitekehysten käsitteet tarkemmin.



**Kuva 1.** Tutkimuksen viitekehys

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on:

Millainen käsitys PVKVK:n pooliopettajilla on työssä tarvittavasta osaamisesta?

Tutkimuskysymys on johdettu tutkimusongelmasta. Tutkimuskysymys on rakennettu tutkittavan kohteen, metodologisten valintojen sekä teoreettisen viitekehyksen kokonaisuudesta. Aikaisemmassa tutkimuksessa on vastattu kysymykseen, mitä on osaaminen. Tällä kysymyksen asettelulla pyrin jatkamaan osaamisen tutkimusta pooliopettajien käsityksillä osaamisesta. Tutkimuksella pyrin ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa aihetta omassa kontekstissään. (Kananen 2008, 53).

Kysymys on asetettu siten että siinä tarkastellaan työssä tarvittavaa osaamista. Työssä tarvittava osuus kuvaa osaamisen ympäristön kvalifikaatioita ja kompetensseja. Osaamisen teoreettinen tausta on esitetty tarkemmin luvussa kaksi.

Toinen merkittävä osa tutkimuskysymyksen asettelussa on käsityksen merkitys. Sanan käsitysnostaminen mukaan tutkimuskysymykseen kuvaa tutkimuksessa käytettäviä metodologisia valintoja. Tutkimuskysymykseen vastataan fenomenografisella analyysillä, johon aineisto on hankittu käyttäen teemahaastattelua. Tutkimuksen metodologiset ratkaisut taustaolettamuksiin on kuvattu luvussa kolme.

Tutkimuksen tulokset esittelen neljännessä luvussa. Viidennessä luvussa teen johtopäätökset tuloksista ja vastaan tutkimuskysymykseen. Kuudennessa luvussa pohdin tutkimustulosten merkitystä laajemmassa kontekstissa, käsittelen tutkimuksen luotettavuutta koskevat kysymykset ja esitän jatkotutkimustarpeet.

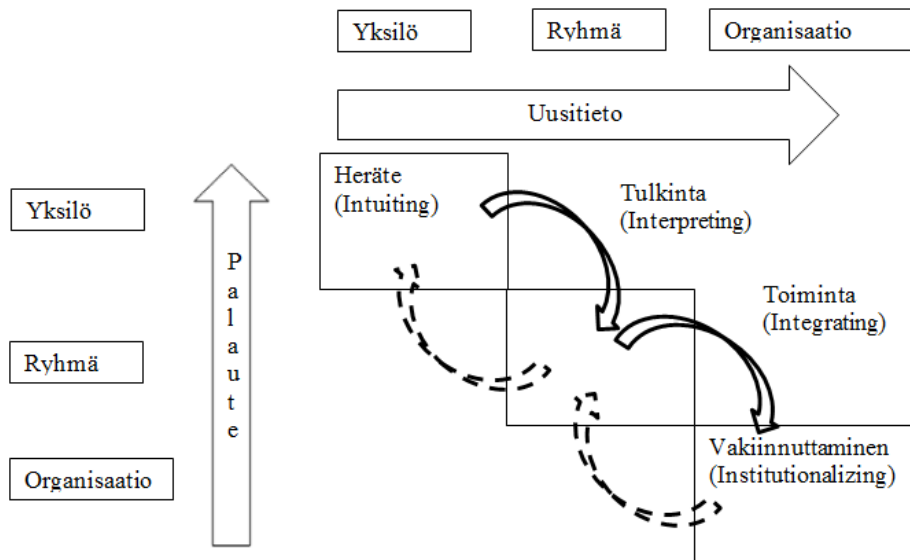
## 2. POTENTIAALISTA OSAAJAKSI

1990-luvulla organisaatiotutkimukseen tulivat käsitteet oppiva organisaatio ja organisaation oppiminen. Organisaatioiden toiminnassa yksilön osaaminen alettiin nähdä voimavarana, jota on mahdollista hyödyntää organisaation toiminnassa (Viitala 2005, 31—35; ks. Ståhle & Grönroos 1999; ks. Sveiby 1990). Viitala (2007, 170—175) onkin tiivistänyt osaamisen johtamisen olevan systemaattista työtä, jossa organisaatio hankkii, ylläpitää ja kehittää osaamistaan. Tavoitteena osaamisen johtamisella on luoda organisaatiosta innovatiivinen ja toimintamalleiltaan kehittynyt, jolloin se kykenee tekemään lopulta parempaa taloudellista tulosta.

Osaamisen johtamisen käsitteeseen linkittyy oppivan organisaation käsite. Oppivan organisaation tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, millainen on oppimista ja kehittymistä tukeva organisaatio, joka kykenee oppimaan kilpailijoitaan nopeammin (Sydänmaanlakka 2000). Oppivan organisaation tutkimus on filosofisen taustan pohdintaa, jossa pyritään ymmärtämään ilmiön olemusta. Oppivan organisaation tutkimuksen pääkysymys on: millainen organisaatio on oppiva organisaatio?

Oppivan organisaation perusteoksia on Peter Sengen (1990) *The fifth discipline*. Oppiva organisaatio rakentuu yksilöllisen mestaruuden, yhteisten ajatusmallien, jaetun vision ja tiimioppimisen ympärille. Organisaatioiden nähdään oppivan yksilöiden kautta, jotka kykenevät oppimaan. On kuitenkin hyvä huomata, että yksilöiden oppiminen ei takaa organisaation oppimista (Senge 2006, 129). Organisaatio tarjoaa ympäristön, jossa yksilöitä rohkaistaan kehittämään itseään, kohti henkilökohtaista visiota. Yhteisten ajatusmallien avulla organisaatio kykenee sitomaan yksilöiden osaamisen organisaation yhteiseen visioon. Yksilöt muodostavat tiimejä, jotka käyvät dialogia keskenään oppien toisiaan päätöksenteossa organisaation tavoitteisiin pääsemiseksi. Viides osatekijä on systeemikäsitys, joka yhdistää edelliset osaamiset osat yhdeksi kokonaisuudeksi. Systeemikäsityksessä asiat nähdään lineaarisen kausaalisuhteen sijaan jatkuvana kehänä. Systeemikäsityksen avulla organisaatiossa ymmärretään kompleksiset asioiden vuorovaikutussuhteet. (Senge 2006.)

Kun oppiva organisaatio on enemmänkin filosofinen käsite, pyrkii organisaation oppimisen käsite kuvaamaan ilmiötä käytännönläheisemmin vastaten kysymykseen: miten organisaatio oppii ja kehittyy? Crossan, Lane ja White (1999) ovat tutkineet organisaation oppimista. Kuvasssa 2 on esitetty heidän neljän I:n malli (*intuiting, interpreting, integrating ja institutionalizing*), joka jakaantuu yksilö, ryhmä ja organisaatiotasolle. Yksilön tasolla tapahtuvat heräte (*intuiting*) ja tulkinta (*interpreting*), ryhmän tasolla tulkinta ja toiminta (*integrating*) sekä organisaatiotasolla toiminta ja vakiinnuttaminen (*institutionalizing*). (Crossan ym.1999, 532—535.)



**Kuva 2.** Organisaation oppimisen malli (Crossan ym. 1999, 532.).

Käytännön tasolla oppivaa organisaatiota ja organisaatio oppimista voidaan lähestyä pedagogisesta, tiedon johtamisen tai osaamisen johtamisen näkökulmasta. Näistä pedagoginen johtaminen on kaikista selkeimmin rajattu pedagogiseen näkökulmaan. Tiedonjohtaminen taas keskittyy enemmän organisaation rakenteiden kykyyn mahdollistaa tiedon levitettävyyden sekä saavutettavuuden. Osaamisen johtamisen näkökulma on näistä kaikkein laajin, ja se voidaan sijoittaa edellä mainittujen käsitteiden yläpuolelle tai pitää niiden rinnalla (ks. Nissinen 2007).

Taipale on väitöskirjassaan (2004, 119) määritellyt pedagogisen johtamisen olevan ”johtamista, jossa esimies pyrkii omalla toiminnallaan vaikuttamaan alaistensa kognitiivisiin, affektiivisiin ja konatiivisiin rakenteisiin niin, että päämäärien ja tavoitteiden suuntaisen oppimisen tuloksena saadaan aikaan muutoksen, joita tavoitellaan”. Tämä määritelmä on samassa linjassa Rentolan väitöskirjassa (2018, 120) olevan määritelmän kanssa, jossa pedagogisen johtamisen sanotaan ”olevan kasvusta huolehtimista, jossa tavoitteena on mahdollistaa yksilön itsekasvatus osana yhteisöllistä kasvua toimintakyvyn edistämiseksi”. Pedagoginen johtamisen näkökulma on oppimisesteiden poistamisessa ja yksilön oman oppimaan oppimisen tukemisessa. Pedagogisen johtamisen näkökulma on vahvasti pedagogiikan alla.

Tiedon johtamiseen näkökulmaan kiinteästi kuuluu hiljainen tieto, joka on yksilön kokemusperään pohjautuvaa tietoa (Ojala 2008, 52). Tiedon johtamista voidaan tutkia aineettoman pääoman mallilla, johon kuuluvat inhimillinen, rakenteellinen ja sosiaalinen pääoma (Hyrkäs 2009, 69; Ojala 2008, 47; Ståhle & Grönroos 1999, 40; Viitala 2005, 35—36). Ojala on nostanut tärkeimmäksi aineettomaksi pääomaksi rakenteellisen pääoman, koska organisaation rakenteet määrittelevät ja mahdollistavat organisaation oppimisen (Ojala 2008, 47). Sosiaalinen pääoma on noussut aineettoman pääoman malliin viimeisimpänä. Jo Ståhlen ja Grönroosin (1999) ovat tuoneet esille sosiaalisen pääoman käsitteen, mutta Sveiby (1990) on päätenyt pääoman mallinnuksessa tietopääomaan, joka koostuu yksilö- ja rakennepääomasta (Sveiby 1990, 94—99).

Tiivistäen voisi sanoa, että pedagogisen johtamisen lähestymiskulma osaamiseen on yksilökeskeinen, eli pyritään auttamaan yksilöä kehittymään, kun taas tiedon johtaminen voidaan nähdä organisaatiokeskeisemmäksi, eli organisaation on kyettävä tuomaan hiljainen tieto näkyväksi organisaatiossa.

Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa termejä ”*capabilities*”, ”*competence*”, ”*competency*” ja ”*skills*” käytetään ristiin riippuen millä organisaation tasolla (yksilö, ryhmä vai koko organisaatio) ilmiötä tarkastellaan. Organisaation osaamiseen painottuvassa tutkimuksissa, termi ”*skills*” on pelkistetyin termi, jolla kuvataan yksilön tarvitsemia tietoja ja taitoja. Organisaatiotutkimusten painopiste on organisaation kompetenssin (*capability*) tarkastelu. Organisaation osaamista tarkastelevissa lähteissä *capability* kuvaa organisaation osaamista kokonaisvaltaisesti sisältäen, organisaation perusosaamisen, kriittisen osaamisen, tulevaisuudessa tärkeän osaamisen ja apuosaamisen. (Lehtonen 2002, 67—69.) Tämän jäsentelyn avulla organisaation osaamisen strategista visiota voidaan alkaa arvioida.

Koko organisaation osaamiseen painottuva osaamispohjaisen (strateginen) johtamisen (*competence-based management*) tutkimus määrittelee *capabilities*-käsitteen liittyvän ydinosaamisen käsitteeseen, jossa yksilö on rajattu pois (Lehtonen 2002, 19, 67—69). Ne osaamisalueet, jossa organisaatio on muita parempi, ovat ydinosaamisalueita. Ydinosaamisalueet muodostuvat usein organisaation kokemuspohjasta ja ne ovat vaikeasti kopioitavissa, koska kokemusperäinen tieto on organisaatiossa pääosin hiljaisena tietona (Pralhad & Hamel 1990, 84; Hyrkäs 2009, 53 mukaan). Ydinosaamisen kautta organisaatio voi saavuttaa kilpailukykyä olemalla joustava ja mukautuva muuttuvassa maailmassa sekä kykenemällä hyödyntämään avautuneet mahdollisuudet (Ruohotie 1999a, 23—24). Ruohotie tiivistää ydinosaamisen olevan sitä, ”kuinka yhdistellä ja koordinoita erilaisia tuotantotaitoja ja teknologioita” (Ruohotie 1999a, 24).

Pelkkä strategisen tason osaamisen johtaminen ei vielä kata osaamisen johtamisen viitekehystä kokonaisuudessaan. Viitala onkin väitöskirjassaan (2002, 49) korostanut, että pelkkä organisaation tai yksilön tason painottuminen ei tuota haluttua lopputulosta. Yksilö on kuitenkin keskeinen tekijä organisaation osaamisessa. Tärkeintä on saada yksilöiden osaaminen sitoutettua organisaation osaamiseen. (Ruohotie 1999a, 20; Ojala 2008, 53; Viitala 2005, 176—177.) Viitalan näkökulma on helposti ymmärrettävä, koska ilman osaavia yksilöitä ei voida saavuttaa osaavaa organisaatiota, eivätkä osaavat yksilöt voi hyödyntää toisiaan ilman organisaation tukea. Organisaation on tiedostettava, mitä osaamista sen pitää hankkia, mistä pitää kiinni ja mitä pitää unohtaa.

## 2.1 Yksilön osaaminen ja ammattitaito

Yksilön osaaminen on käsitteenä abstrakti. Organisaatiotason kirjallisuudessa yksilön osaaminen nähdään yksittäisinä tietoina, jotka on mahdollista saavuttaa kursseja käymällä. Organisaatiossa voi olla esimerkiksi tarve tietotekniselle osaamiselle uuden työaikaseurantaohjelmiston myötä. Organisaatiossa voidaan nähdä, että yksilöiden osaaminen voidaan saada riittävälle tasolle kurssittamalla. Yksilön osaaminen on kuitenkin paljon enemmän kuin edellä kuvattu.



Kun organisaation osaamista aletaan jäsenellä pienemmiksi osiksi, muuttuvat abstraktiset käsitteet konkreettisiksi vaatimuksiksi. Yksilön osaaminen on enemmän kuin vain työstä suoriutumista. Osaaminen koostuu tiedoista, taidoista, valmiuksista ja asenteista. (Viitala 2002, 51.) Yksilön osaaminen ja työtehtävästä suoriutuminen rakentuu kompetenssin ja kvalifikaation yhteissummasta. (Hanhinen 2010, 87). Kompetenssi on yksilöiden potentiaalista osaamista, jolla yksilö täyttää ympäristön asettamat osaamisvaatimukset (kvalifikaatiot).

Yksilön osaamisen näkökulmasta katsottuna ammattitaidosta voidaan puhua, kun osaaminen viedään konkreettiseen työympäristöön. Näiden lisäksi suomen kielessä voidaan käyttää termiä pätevä, joka on Kielitoimiston sanakirjan (2020) mukaan kykenevä, alansa hallitseva, kelpoisuusvaatimukset täyttävä kompetentti (pätevä, (haku)kelpoinen). Voidaankin sanoa, että ammattitaito on ympäristöriippuvainen, eli se on sidoksissa yksilön ammattiin, ja osaaminen enemmän yleisluontoinen ilmiö ilman työtehtävän tuomaa kontekstia.

Viitalan mukaan puhuttaessa ammattitaitoisesta yksilöstä puhutaan henkilön syvästä osaamisesta, jossa pinnallinen osaaminen on suljettu pois. (Viitala 2005, 113; ks. Viitala 2002, 51—52.) Hänen mukaansa ammattitaito on yhtä kuin kompetenssi sisältäen valmiuksia (tieto, taito ja motivaatio), joita työntekijä tarvitsee työnsä suorittamiseen. Ammattitaito on siis yhdistelmä sensomotorista, affektiivista ja kognitiivista ulottuutta. (Viitala 2005, 114—115.) Luukkaisen (2004, 74) mukaan ammattitaidossa yhdistyvät tiedot ja taidot toimintaympäristön ja työpaikan vaatimuksen mukaisesti. Ammattitaito ei ole pysyvä ominaisuus, vaan se muuttuu dynaamisesti toimintaympäristön muutosten myötä.

Hanhinen on tiivistänyt ammattitaidon olevan ”kykyä yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot siihen kuuluvien työtehtävien hoitamisen kannalta tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi” (Hanhinen 2010, 88). Myös Väisäsellä (2003, 29—30) korostuu tietojen ja taitojen yhdistelmä tekemiseen: ”Käsitteeseen ammattitaito on vahvana sivumerkityksenä liittynyt tekemisen taito eli taitaminen, jolla on perinteisesti kuvattu ns. käytännöllisiin töihin liittyviin osaamista”. Viitalan (2005, 116) mukaan tiedot ja taidot ovat vain pyramidin huippu tarkastellessa yksilön osaamista. Pyramidin pohjalla ovat persoonalliset valmiudet (paineensietokyky, itseluottamus, luovuus, ongelmanratkaisukyky, jne.) joiden päälle rakentuvat organisaatio-osaaminen ja sosiaaliset taidot.

Yksilön ammattitaitoa ja ammatillista kasvua ei voi erottaa toisistaan. Yksilön jatkuvaa oppimisprosessia, jossa yksilö hankkii uusia tietoja ja taitoja, kutsutaan ammatilliseksi kasvuksi (Taipale 2004, 117). Ammatillisen kasvun käynnistäjänä voi olla esimerkiksi tietojen ja taitojen vanhentuminen, kun ympäristössä tapahtuu muutoksia (Ruohotie 1999a, 57). Uusiutuva ammatti-ihminen kykenee uudistamaan omaa ammattipätevyyttään koko elämänsä ajan ja kasvattamaan kompetenssiaan (Ruohotie 1999a, 57—58; Taipale 2004, 117).

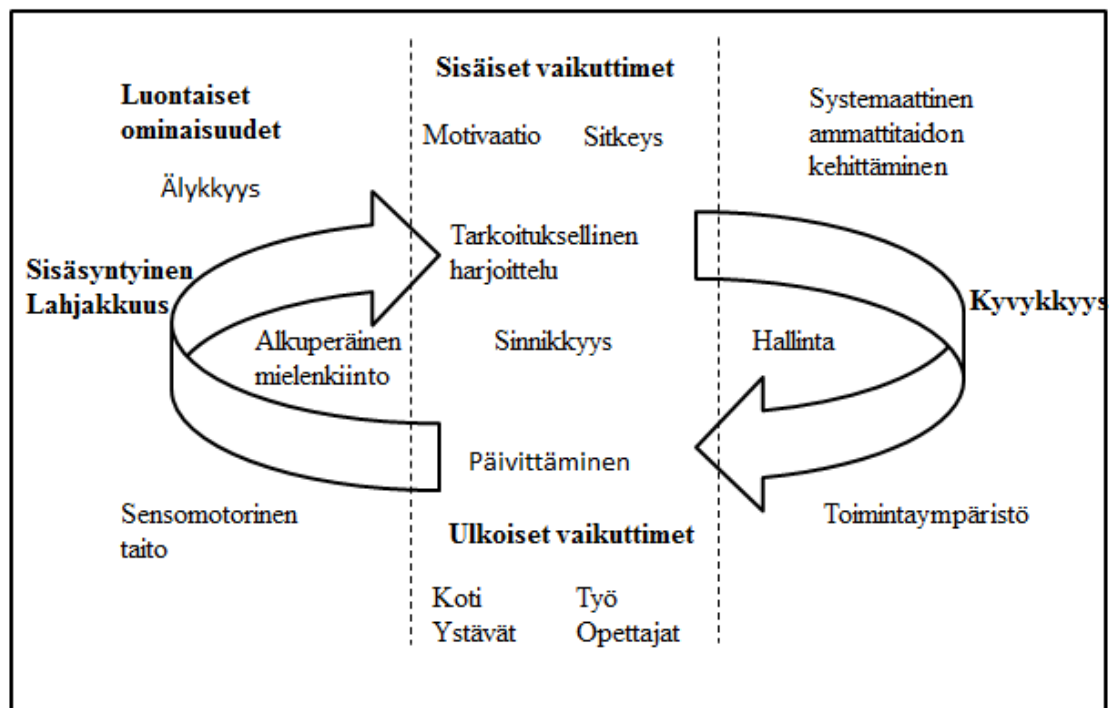
Ammatilliseen pätevyyteen vaikuttavat ympäristön muutokset, organisaation ilmapiiri, työn luonne ja henkilökohtaiset ominaisuudet (Ruohotie 1999a, 60—61). Kolme ensimmäistä tulevat yksilön ulkopuolelta muodostaen muutospaineen ammatilliselle kehittymiselle. Henkilökohtaiset ominaisuudet voidaan mieltää esimerkiksi muutoksina ammattiuran odotuksiin, oppimaan oppimiskykynä ja persoonallisuutena. (Ruohotie 1999a, 67).

Ammatillista pätevyyttä voidaan tarkastella ongelmanratkaisukyvyn kautta. Hatano ja Inagaki ovat jakaneet ammattitaidon ongelmanratkaisukyvyn perusteella adaptiiviseen ja rutiininomaiseen ongelmanratkaisuun, jossa adaptiivinen ongelmanratkaisu tapahtuu käsitteellisellä tiedolla ja rutiininomainen ongelmanratkaisu tapahtuu proseduraalisella tiedolla (Hatano ja Inagaki 1984, 28). On hyvä huomata, että työympäristön muutos, jossa painottuu uusien ongelmanratkaisukykyjen käyttäminen, on vähentänyt rutiininomaisen työn määrää (Viitala 2002, 54).

Adaptiivisen ammattitaidon rakentamiseksi yksilön pitää ymmärtää, mistä osa-alueista tehtävä koostuu, tehdä kokeiluita selvittääkseen oman toiminnan ja lopputuloksen kausaalisuhteen sekä ymmärtää, miksi jokainen vaihe tehdään. Näiden kolmen osa-alueen yhdistelmällä yksilö kykenee toimimaan adaptiivisesti, eikä sitoudu pelkästään rutiineihin. (Hatano & Inagaki 1984, 28—29.) Tärkeintä adaptiivisen ammattitaidon rakentumisessa ovat ympäristöstä aiheutuvat muutokset. Jos ympäristö ei aiheuta vaihtelua eikä yksilöllä ole tarvetta muuttaa käytäntään, työ muuttuu rutiininomaiseksi (Hatano & Inagaki, 1984, 33). Adaptiivinen ammattitaito eroaa ongelmanratkaisukyvyn osalta rutiininomaisesta ammattitaidosta. Rutiinilla työskentely on tehokasta ja automatisoitua, mutta erittäin ongelma herkkää. Kun on käytössä samat työvälineet tehtävän tekemiseen, ihminen kykenee toimimaan rutiinien mukaisesti, mutta ympäristön muuttuessa ei rutiiniratkaisu aina toimikaan. (Hatano & Inagaki 1984, 31.)

Ammattitaidon lisäksi usein puhutaan asiantuntijuudesta. Tämä käsite kulkee etenkin liiketalouden sekä ammattikoulutuksen kirjallisuudessa. Sveiby (1997, 37—38.) on lähestynyt asiantuntijuutta kompetenssin kautta. Kun osaaminen kasvaa, emme toimi enää pelkästään opittujen toimintamallien mukaan, vaan voimme luoda uusia toimintamalleja. Ei kuitenkaan riitä, että tekee asiat eri tavalla, kuin muut. On myös pystyttävä vakuuttamaan toiset omaan toimintamalliinsa. (Sveiby 1997, 37—38.) Yksilön on siis kyettävä arvioida omia ajatus- ja toimintamallejaan uudistaen niitä (Anttila 2010, 92).

Suomessa Pylväs, Nokelainen ja Roisko ovat tutkineet ammatillista huipputaamista. Heidän tutkimuksessaan yhdistyvät yksilön ja ympäristön vaikutukset ammatillisen osaamisen ja huipputaamisen kehittämiseen ammatillisessa koulutuksessa. Kuvassa 3 on esitetty, miten synnynnäinen lahjakkuus muuttuu kyvykkyydeksi. Kyvykkyyden muodostumiseen vaikuttavat luontaiset ominaisuudet, sisäiset ja ulkoiset vaikuttimet sekä toimintaympäristö. (Pylväs 2018, 23—24.)



**Kuva 3.** Ammatillisen huipputaamisen malli. Mukailtu *Developmental model of professional and vocational excellence* mallista (Nokelainen, 2016; Pylväs, Nokelainen & Roisko 2015; Pylväs 2018, 23 mukaan)

## 2.2 Kompetenssi osaamisen osa-alueena

Yksilön kannalta osaaminen pitää sisällään kaikki tiedot ja taidot ja niiden soveltamisen, joita tarvitsee työn suorittamiseen (Pietiläinen 2010, 89). Näitä ominaisuuksia voidaan tarkastella kompetenssi-käsitteen alla. Kompetenssin voidaan nähdä olevan yksilön ominaisuus, joka selittää hänen tehokkuuttaan ja onnistumismahdollisuuksia työtehtävissä (Sandberg 2000, 11). Kun vielä yksinkertaistetaan, kompetenssi on yksilön tiedoista, taidoista ja kokemuksista rakentuva potentiaalinen vara, jonka lopputulos voidaan nähdä osaamisena, kun tämä potentiaali pääsee oikeaan toimintaympäristöön. (Ellström 1997, 267; Hanhinen 2010, 71; Helakorpi 2005, 58.)

Edellä kuvattuna kompetenssi on työhön sidottu ominaisuus, joka saadaan näkyväksi työsuoritusta arvioimalla. Kuitenkin tätä kompetenssin osaa voi verrata jäävuoren huippuun, joka on havaittavissa veden yläpuolelta. Veden alle jäävä näkymätön osa sisältää yksilön sosiaalisen roolin, minäkäsityksen ja motiivit. (Garavan & McGuire 2001, 152.) Kompetenssi on siis paljon syvempi käsite, kuin pelkät työtehtävän suorittamiseen tarvittavat tiedot ja taidot.

Yksilön kompetenssin siirtäminen toiselle yksilölle sellaisenaan on mahdotonta, koska kompetenssi sisältää yksilön kokemukset (Ellström 1997, 268; Hanhinen 2010, 71; Sveiby 1997, 36, 39). On kuitenkin hyvä huomata, että kompetenssi voi edellä mainitun yksilön näkökulman lisäksi koskea myös ryhmää tai koko organisaatiota. Kuitenkin kaikilla tasoilla tavoite on yhteneväinen - muuttaa tiedot ja taidot toiminnaksi. (Hanhinen 2010, 72.)

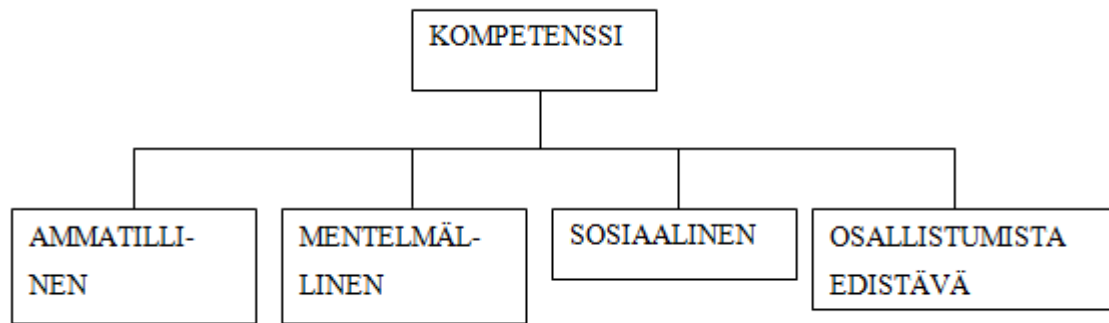
Suomen kielessä sana kompetenssi kuvaa osaamista niin yksilön kuin organisaation näkökulmasta, kun taas englanninkielen vastineita kompetenssille ovat esimerkiksi: *skills*, *competence*, *competency* ja *capability* (Hanhinen 2010, 59; Hyrkäs 2009, 49; Viitala 2005, 113). Kompetenssin sijaan organisaatiotason osaamisen tasosta on käytetty suomen kielistä käsitettä kyvykkyys (esimerkiksi ydin kyvykkyys organisaation tutkimuksessa), mutta tämäkin käsite nousee esille yksilön osaamista käsittelevässä tutkimuksessa. Haasteena on, että näitä termejä käytetään ristiin eri merkityksissä riippuen tutkimuksen painopisteestä ja näkökulmasta riippuen.

Hyrkäs on määritellyt *competencen* olevan yksilön työssä tarvitsemia tietoja ja taitoja (Hyrkäs 2009, 49), kun taas *competency* ja *capability* ovat laajempia kokonaisuuksia sisältäen tietojen ja taitojen lisäksi motivaation, sosiaalisen roolin sekä minäkuvan näkemyksen. Hanhinen (2010, 59, 72) on määritellyt *competencen* olevan yksilön, ryhmän tai organisaation osaamisesta, joka koostuu yksittäisistä osaamisalueista (*competency*)

Osin tästä käsitteistön ristiriitaisuudesta johtuen kompetenssin käsite on saanut kritiikkiä osakseen. Etenkin positivismia edustava tiedeyhteisö kritisoi sitä, että kompetenssia on haastavaa, ellei jopa mahdotonta määritellä tai mitata. Yksilön kompetenssien yleistäminen organisaatiosta toiseen voi olla vaikeaa, koska organisaatiokulttuuri yhdessä ympäristön vaihtelun kanssa vaikuttaa tarvittaviin kompetensseihin. (Garavan & McGuire 2001, 159—160.)

Kompetenssin käsitteen suomenkieliset merkitykset riippuvat paljon siitä, että tarkastellaanko ilmiötä organisaation, yksilön, liiketalouden vai psykologian näkökulmasta. Ilmiönä kompetenssi on erittäin kontekstisidonnainen, mitä kuvaavat edellä mainitut englannin kielen kuvaukset. Kun näkökulmaksi otetaan organisaatio, on yksilö vain pieni osa kompetenssin rakentumisesta. Yksilön osaaminen pelkistyy silloin pelkiksi kognitiivisiksi tiedoiksi ja taidoiksi (*skills*). Tarkastelun siirtyessä organisaatiosta yksilöön tulevat esille myös kompetenssin affektiivinen ja konatiivinen taso. (ks. Garavan & McGuire, 2001, 156—157.)

Etenkin asiantuntijuus ja ammattikoulutukseen tähtäävä kompetenssitutkimus käsittelee kompetenssia viiden osa-alueen kautta: ammatillinen, menetelmällinen, sosiaalinen ja osallistumista edistävä kompetenssi (Bunk 1994, Ruohotie 2005, 36 mukaan). Ammatillinen kompetenssi sisältää osaamisalueet, joita spesifisen työtehtävän tekemiseen tarvitaan. Menetelmällisellä kyvyllä kuvataan ongelmanratkaisutaitoa sekä kykyä käyttää hyväkseen aikaisemmin opittua. Sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa kaikkea vuorovaikutustaitoa. Osallistumista edistävä kompetenssi tarkoittaa kykyä kehittää ja ottaa vastuuta oman toiminnan kehittämisestä. (Hanhinen 2010, 53; Kauffeld 2006, 4—5; Ruohotie 2005, 36.) Tämä kompetenssin määritelmä on sidottu yksilön kykyyn suoriutua organisaation määräämistä tehtävistä (Hanhinen 2010, 51). Kuvassa 4 on esitetty kompetenssin jako työtehtävään rinnastettuna.



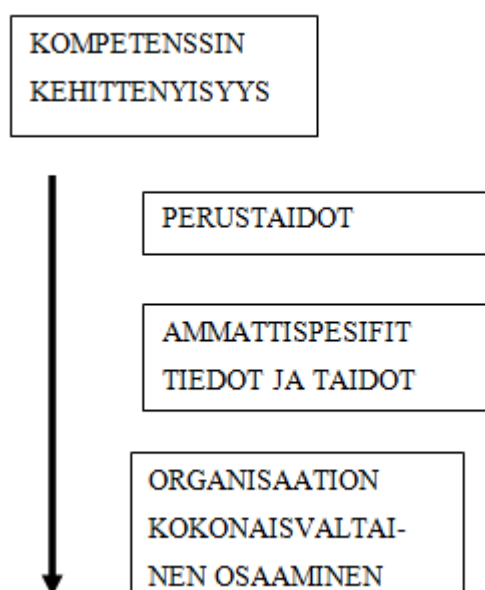
**Kuva 4.** Kompetenssin jako perustuen yksilön kykykyyn suoriutuva tehtävästä (Hanhinen 2010, 53).

Kompetenssin ammatillinen osa-alue voidaan nähdä Ellströmin (1997, 267) mukaan työmarkkinajärjestöjen, työpaikan ja tutkintovaatimuksien kelpoisuus- ja ammattitaitovaatimuksina, jotka yksilön osaamisen tulee täyttää. Kokonaisuutena kompetenssi voidaan nähdä potentiaalisena pätevyytenä, jota yksilö voi työssään käyttää ja kehittää. Ammatillinen kompetenssi voidaan jakaa yksilön näkökulmasta muodolliseen ja todelliseen kompetenssiin, organisaation näkökulmasta taas virallisiin kompetenssivaatimuksiin sekä työssä todellisuudessa vaadittaviin kompetensseihin. (Ellström 1997, 268.)

Myös Sveiby on päätenyt samankaltaiseen kompetenssijakoon. Hän on jakanut käsitteen täsmälliseen tietoon, taitoon, kokemukseen, arvoihin ja sosiaaliseen verkostoon. Täsmällinen tieto hankitaan formaalin koulutuksen avulla sisältäen faktatiedot. Taidot taas kehittyvät tekemisen ja kokeilun kautta ja voivat olla henkisiä tai fyysisiä taitoja (esimerkiksi proseduraalinen tieto ja kommunikaatiotaidot). Kokemuksellinen kompetenssi syntyy yksilön reflektoidessa onnistumisia ja epäonnistumisia. Arvot toimivat yksilön taustalla määrittäen oikean ja väärän. Sosiaalinen verkosto liittyy yksilön osaksi organisaation muita yksilöitä ja kulttuuria. (Sveiby 1997, 35.)

Edellä esitetystä jaottelumallista korostuu kompetenssin ammatillisen asiantuntijuuden näkökulma. Yksilö nähdään tässä mallissa työn suorittajana ja työn lopputulos on kompetenssin mittari. Tämän näkökulman painottumista selittää Ruohotien vahva suuntautuminen ammatillisen koulutuksen tutkimukseen ja Sveibyn vahva suuntautuminen liiketalouden tutkimukseen. Tätä kompetenssin määritelmää on kritisoitu siitä, ettei se ota huomioon koululaitosten eroja, vaan näkee kompetenssin kasvavan koulutuksen myötä (Ellströmin 1997, 268). Kompetenssia on kuitenkin mahdollista kuvata muutenkin, kuin pelkästään työhön liittyvänä ominaisuutena.

Toinen kompetenssi määrittely on Andersonin ja Marshallin luoma jako kolmeen kehittyneisyyden tasoon (Ruohotie 2005, 37 mukaan; ks. Hanhinen 2010, 54). Ensimmäisessä vaiheessa opitaan perustaidot, kuten luku- ja kirjoitustaito sekä luonteenpiirteistä avoimuus ja rehellisyys. Toisessa kehitysvaiheessa vahvistuvat ammattispesifiset tiedot ja taidot. Toisessa vaiheessa myös itseluottamus, johtamiskyky ja aloitekyky vahvistuvat. Kolmannessa vaiheessa yhdistyvät kaksi edellistä vaihetta ja yksilö kykenee tehokkaaseen tiimityöskentelyyn, laatu-tietoisuuteen ja asiakassuuntautuneisuuteen. Ensimmäinen vaihe on perusedellytys työllistymiselle, toinen määrittelee yksilön tehokkuuden työtehtävässä ja kolmas vaihe kehittää organisaation tehokkuutta (Kuva 5) (Ruohotie 2005, 38).



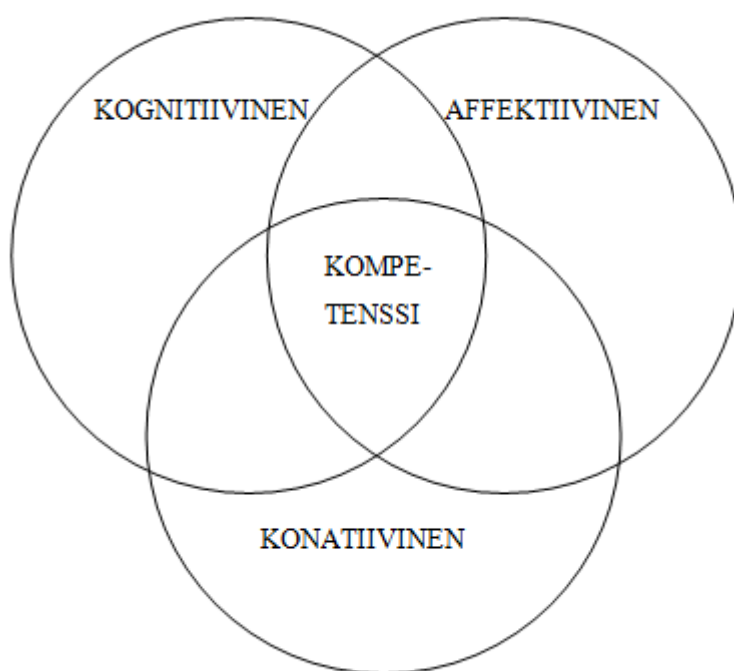
**Kuva 5.** Kompetenssin kuvaus kehittyneisyyden avulla (Ruohotie 2005, 38).

Kolmas tapa määritellä kompetenssi on oppimisen näkökulmasta: se perustuu elinikäisen oppimiseen ja työllistymistä edistäviin kompetenssialueisiin neljällä eri tasolla. Ensimmäiset kaksi tasoa sisältävät yksilön ominaisuuksia, kuten oppimiskyky, ajan hallintakyky sekä kommunikaatioon vaikuttavat vuorovaikutustaidot. Kolmas ja neljäs osa-alue pitävät sisällään johtamiseen liittyvät kompetenssit, kuten päätöksentekokyky ja koordinoitukyky sekä lopulta muutoksen käynnistämiseen liittyvät kompetenssit, kuten riskinotto kyky ja luovuus. (Hanhinen 2010 54—55, Ruohotie 1999b, 40.)

Edellä mainitut kolme määritelmää painottavat tietojen, taitojen ja kykyjen käyttöä sekä niiden erittelyä erilaisilla painotuksilla. Ensimmäinen painottuu selkeästi työhön ja kaksi viimeistä huomioivat kompetenssin yleismaailmallisempana käsitteenä ihmisen kasvusta lapsesta aikuiseksi. Nämä mallinnukset kuvaavat kompetenssin käytännöllisenä ja konkreettisena ilmiönä.

Tämän käytännöllisen tason lisäksi kompetenssi voidaan jakaa henkisten valmiuksien kautta kognitiiviseen, affektiiviseen ja konatiiviseen ulottuvuuteen. Kognitiiviset kyvyt ovat oppimalla hankittuja taitoja ja affektiivinen ja konatiivinen valmius ovat enemmän sisäsyntyisiä luonteenpiirteitä. Tämä jako perustuu holistiseen ihmiskuvaan, jossa tieto, tunne ja tahto sulautuvat yhteen (Hanhinen 2010, 56—57). (Kuva 6.)





**Kuva 6.** Kompetenssin holistinen kuva kognitiivisen, affektiivisen ja konatiivisen ulottuvuuden mukaisesti (Hanhinen 2010, 57).

Kognitiivinen ulottuvuus sisältää tiedot ja taidot. Affektiivinen valmius sisältää yksilön temperamentin (stressinsietokyky, luonteenpiirteet, arvot ja asenteet) ja tunteiden käsittelyyn liittyvät valmiudet. Konatiiviset valmiudet sisältävät motivaation (mielenkiinto kohteeseen, sisäinen ja ulkoinen tavoiteorientaatio) ja tahdon (sinnikkyys).

Kognitiiviset kyvyt sisältävät proseduraalisen tiedon (perustaidot, avaintaidot ja hiljainen tieto), älykkyyden ja deklarativisen tiedon (uskomukset ja asiatieto) (Hanhinen 2010, 76). Älykkyys voidaan jakaa kielelliseen, matemaattisloogiseen, musikaaliseen, avaruudelliseen hahmotuskykyyn, kineettiseen, intrapsyykkiseen ja interpsyykkiseen älykkyyteen (Pylväs 2018, 24). Earley ja Ang (2003 57—58) tuovat esille, että älykkyys on muutakin, kuin kykyä onnistua akateemisessa maailmassa. Heidän mukaansa älykkyyttä tarvitaan kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä niin perhe- kuin työympäristössä. On kuitenkin hyvä huomata, että älykkyyden määritelmät sosiaalisessa kontekstissa vaihtuvat siirryttäessä kulttuurista toiseen. Tästä johtuen he laajentavat älykkyyden määritelmää kulttuuriälykkyydellä.

Kulttuuriäly voidaan nähdä osaksi yksilön älykkyyttä. Kulttuuriälyä voidaan teoreettisesti jakaa metakognitiotasoon, kognitiiviseen tietoon, motivaatioon ja toimintaan. Metakognitiotasolla tarkoitetaan tietoisuutta oman ja toisen toiminnan kulttuurisidonnaisuuksista, kuten ymmärrystä siitä, miten kulttuuri vaikuttaa oman tai toisen osapuolen toimintaan. Kognitiivinen tieto taas mahdollistaa kulttuurien merkityksien ymmärtämisen hahmottaen kulttuureiden normit, käytänteet ja tavat. Motivaatiolla tarkoitetaan kykyä suunnata voimavaroja kulttuurienväliseen vuorovaikutukseen, missä luottamus ja halua kokea uutta on merkityksellistä. Toiminta nähdään kykynä sopeuttaa omaa toimintaansa erilaisten tilanteiden vaatimuksiin. (Laitinen, Nokelainen & Pylväs 2015, 62.)

Laitinen ym. (2015, 62) pitävät yhtenä oppimisen avainkompetenssina kulttuurien välistä vuorovaikutustaitoa. Pooliopettajat toimivat työssään monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa niin opetuksessa (oppilaat ja ulkomaalaiset opettajat) kuin kansainvälisten organisaatioiden (NATO, YK jne.) kanssa. Kulttuuriällyn puuttuessa työn tuottavuus on heikkoa epäonnistuneen kulttuuriin sopeutumisen vuoksi (Laitinen ym. 2015, 64). Earley ja Ang (2003, 59) ovat tiivistäneet kulttuuriällyn olevan kykyä sopeutua tehokkaasti kulttuurirajat ylittäviin ja ennestään tuntemattomiin tilanteisiin.

Kompetenssin affektiivinen ulottuvuus voidaan mieltää tunneällynä (*emotional intelligence*). Tunneäly kuvastaa kykyä tunnistaa ja hallita tunteita. Työssä yksilöön vaikuttavia tunteita ovat esimerkiksi itseluottamus, turhautuminen, stressi ja avuttomuus. Vuorovaikutustaidot vaativat omien tunteiden tunnistamisen lisäksi kykyä tunnistaa toisten tunteita. (Hanhinen 2010, 68.) Korkean tunneällyn omaavat yksilöt pystyvät paremmin ennustamaan omia tunteitaan jo ennen tunteen syntymistä (Mayer, Salovey & Caruso 2008, 510).

Vuorovaikutustaidot vaikuttavat yksilön suoriutumiseen organisaatiossa. Jotta organisaatio olisi enemmän kuin yksittäisten yksilöiden kompetenssin summa, pitää yksilöillä olla hyvät ihmissuhteet organisaation tai tiimin sisällä, kykyä avoimuuteen ja halua keskustella ongelmista. Lisäksi tarvitaan korkea luottamus yksilöiden välillä, kykyä tehdä yhdessä päätöksiä ja keskustella sekä kykyä ymmärtää niin lyhyen ajan kuin pitkänkin ajan haasteita ja ongelmia. (Garavan & McGuire, 2001, 157.)

Temperamentti vaikuttaa paljon yksilön affektiiviseen kompetenssiin. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten yksilö reagoi ja käyttäytyy erilaisissa tilanteissa. (Hanhinen 2010, 69.) Jo pienellä lapsella voidaan nähdä eroja temperamentissa. Erot voivat näkyä esimerkiksi pelokkuutena, iloisuutena ja seikkailunhaluisuutena. (Rothbard 2007.) Temperamentilla kuvataan kuinka yksilöt käyttäytyvät ympäristön ärsykkeiden johdosta. Yksilö voi reagoida reaktiivisesti, joka synnyttää vihan, turhautuneisuuden ja levottomuuden tunnetta. Temperamentti vaikuttaa, miten yksilö kykenee säätämään näitä tunteita. Työkaluina on esimerkiksi itsesäätelykyky ja sinnikkyys. (McCreery 2016.)

Konatiiviset valmiudet määrittelevät esimerkiksi yksilön motivaation ja sitoutuneisuuden työhön. Hyvä motivaatio kasvattaa yksilön uskoa omiin kykyihinsä ja kykyä reagoida muuttuviin olosuhteisiin. Motivaatio ja tahto vaikuttavat ammatillisen kompetenssin syntyyn. (Hanhinen 2010, 69.) Organisaation näkökulmasta kompetenssin konatiivinen ulottuvuus on näkymätöntä osaamista. Organisaation oppimisen kannalta kompetenssin konatiivinen ulottuvuus on merkittävässä roolissa. (Kovač & Bertoneclj 2008.)

## **2.2.1 Tieto ja taito kompetenssin perustana**

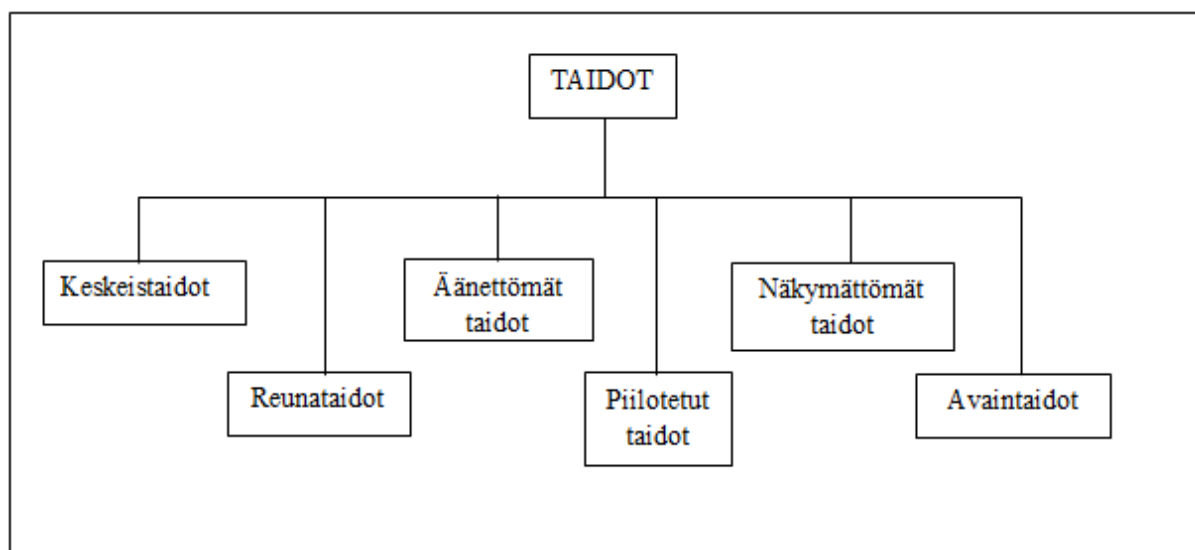
Kompetenssin kognitiivisen osa-alueen perusta ovat tieto (Sveiby 1997, 35—38) ja taito on kykyä käyttää tietoa (Hanhinen 2010, 63—67). Sveiby (1997, 29) on määritellyt tiedon olevan vaikeasti sanoin kuvailtavissa. Uusi tieto ei synny koskaan tyhjästä, vaan siihen vaikuttavat aikaisemmat elämäkokemukset. Kokemuksen kautta tullut tieto auttaa yksilöä selviämään uusista tilanteista. Tieto mahdollistaa aikaisempien kokemusten hyödyntämisen luomalla uusia sisäisiä skeemoja. (Jost 2017, 10.)

Tieto, jonka kykenemme muuttamaan kielelliseen muotoon, on näkyvää tietoa ja tieto jota emme kykene sanoin kuvaamaan, on hiljaista tietoa. Tieto, jonka kykenemme muuttamaan hiljaisesta näkyväksi, on vertauskuvallisesti sanottuna vain jäävuoren huippu kokonaistiedosta, koska kieli ei riitä tekemään tietoa näkyväksi. Tämä johtuu tiedon jaosta käytännölliseen ja teoreettiseen tietoon. Käytännöllisen tiedon taustalla on paljon tiedostamattomia toimintamalleja, jotka ohjaavat yksilön käyttäytymistä. Nämä toimintamallit kehittyvät tekemisen kautta. Koska toimintamallit ovat henkilökohtaisesti opittuja, täytyy jokaisen yksilön oppia ne itse. (Jost 2017, 10; Sveiby 1997, 29—34.)

Tieto ei tarkoita sitä, että yksilö kykenee muuttamaan sen toiminnaksi. Esimerkiksi meillä voi olla kaikki mahdollinen teoreettisesti hankittu tieto työtehtävän tekemiseen, mutta kykenemme suorittamaan toiminnot vasta, kun toimintamallit ovat kehittyneet riittävästi tekemisen avulla. Näin syntyy tiedonkokonaisuus työtehtävästä. Tästä kokonaisuudesta kykenemme selittämään näkyvän tiedon osan, mutta hiljaisen tiedon sanoiksi pukeminen on haasteellista. Tämä haaste tulee vastaan, kun kompetenssia pyritään siirtämään toiselle yksilölle. On hyvä huomata, että uuden tiedon hankkiminen vaatii ymmärrystä omasta oppimis- ja ajattelutavasta, sekä ymmärryksestä tiedon soveltamisesta (Ruohotie 2005, 45). Tieto ei keräänny passiivisesti vaan vaatii aktiivista strukturointia (Jost 2017, 5).

Taito on yksilön kykyä käyttää tietoa tehokkaasti. Taito voidaan jakaa myös ammatissa tarvittaviin spesifisiin, yleisiin ja geneerisiin taitoihin. Ammattispesifiset taidot ovat tiettyssä ammatissa tarvittavia kokemuksen myötä syntyneitä taitoja. Yleiset taidot ovat laaja-alaisia osaamisalueita, joita tarvitaan työn suorittamiseen. Yleisiä taitoja ovat esimerkiksi kirjoitus- ja lukutaito, vuorovaikutustaidot ja oppimisen taidot. Yleisten taitojen lisäksi geneeriset taidot sisältävät tiettyjä avaintaitoja, joilla voidaan ymmärtää eri ammateille yhteisiä taitoja tai yhden ammatin erityistaitoja. (Hanhinen 2010, 63—67.)

Kankaanpää (Väisänen 2003, 31—33 mukaan) on jakanut taidon käsitteen keskeis-, reuna-, äännettömiin, piilotettuihin, näkymättömiin ja avaintaitoihin. (kuva 7). Keskeistaidot ovat tietoja ja taitoja joita yksilö tarvitsee ammatissa tarvittavien tehtävien suorittamiseen. Reunataitoja yksilö tarvitsee pulmatilanteiden ratkaisemiseksi ja ne mahdollistavat työn täydellisen suorittamisen. Äännettömät, näkymättömät ja piilotetut taidot muodostavat hiljaisen taidon. Hiljaista taitoa on vaikea ilmaista sanoin ja se syntyy työssä oppimisen kautta. Hiljaista taitoa ei voi opiskella oppikirjoista tai kursseilta, vaan se kehittyy työssä saatujen kokemusten kautta. Avaintaidot ovat taitoja joita voidaan käyttää muuttuneen toimintaympäristön vaatimusten mukaisesti. (Kankaanpää 1997 Väisänen 2003 mukaan.)

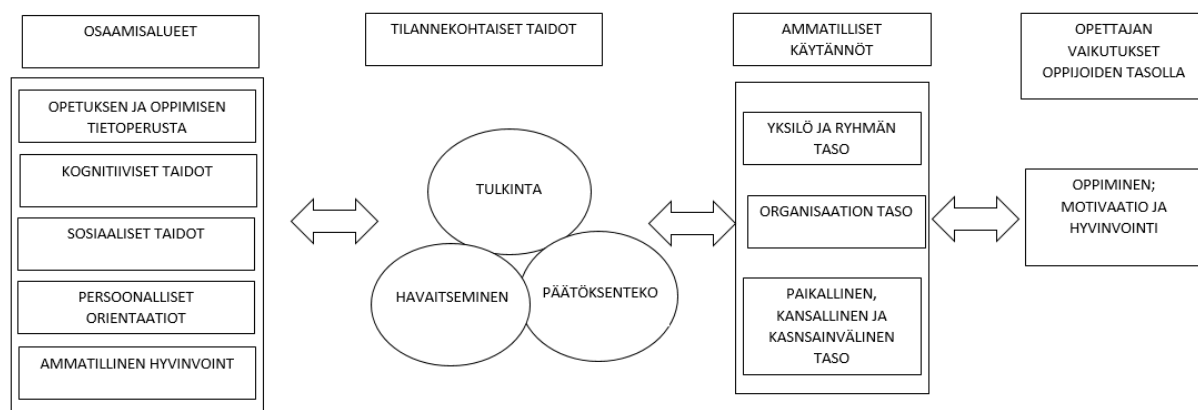


**Kuva 7.** Taidon jakaantuminen (Kankaanpään 1997 Väisäsen 2003, 31 mukaan).

### 2.2.2 Opettajakoulutus ja opettajan työ kompetenssinnäkökulmasta

Suomessa opettajakoulutuksen valintakoetta on uudistettu OVET-hankkeella (Opettajakoulutuksen valinnat - ennakoivaa opetustyötä). OVET-hankkeessa on laadittu Moniulotteinen opettajan prosessimalli (MAP), luotu yhteinen soveltuvuuskoe opettajakoulutukseen sekä luotu seurantamalli opettajakoulutuksen valintauudistukseen. (OVET 2020.) MAP:n tavoitteena on kuvata tulevien opettajien tarvittavaa osaamista. Tutkimus on työpäpaperiversiona eikä sitä ole vielä vertaisarvioitu, joten sen tuloksiin pitää suhtautua tietyin varauksin. Kuitenkin lähteen arvoa nostaa se, että sitä käytetään opettajakoulutusvalinnoissa ja sen kirjoittajat toimivat valtakunnallisesti opettajakoulutuksessa. Lisäksi se tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman siivilipuolen opettajan vaatimuksiin.

MAP:ssa opettajan osaamisalueiksi tunnistetaan opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Nämä taidot ovat vuorovaikutuksessa tilannekohtaisten taitojen kanssa, joita ovat tulkinta, havaitseminen ja päätöksenteko. Nämä ovat taas vuorovaikutuksessa ammatillisten käytänteiden kanssa niin yksilö-, organisaatio- kuin kansainvälisellä tasolla. Opettajan osaamisen voidaan nähdä vaikuttavan oppijoiden oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin. (Metsäpelto, Poikkeus, Heikkilä, Heikkinen-Jokilahti, Husu, Laine, Lappalainen, Lähteenmäki, Mikkilä-Erdmann & Warinowski 2020, 6.) Kuvassa 14 on esitetty MAP-malli.



**Kuva 8.** *Multidimensional adapted process of teaching* (Metsäpelto ym. 2020, 6.)

Opetuksen ja oppimisen tietoperusta (*knowledge base for teaching and learning*) sisältää sisältötiedon, pedagogisen, käytännöllisen tiedon ja kontekstuaalisen tiedon. Osa-alue pitää sisällään oppiaineen sisällöllisen tuntemisen, tiedon pedagogisista lainalaisuuksista sisältäen opetusmenetelmien hyödyntämisen ja oppimista säätelevät kognitiiviset, emotionaaliset ja motivaatiotekijät, kokemuksen kautta saadun hiljaisen tiedon sekä koulun toimintaympäristön tuntemisen. Kognitiiviset taidot (*cognitive skills*) sisältävät tiedonkäsittelyn, ongelmanratkaisukyvyyn, kommunikaatio- ja argumentointitaidon, luovuuden ja metakognitiiviset taidot (oppimaan oppiminen). Sosiaaliset taidot (*social skills*) pitävät sisällään vuorovaikutus- ja tunnetaidot, moninaisuuteen liittyvän osaamisen ja kulttuurienvälisen vuorovaikutustaidon. Opettajan pitää kyetä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa, tunnistaa omat ja toisten tunteet sekä ymmärtää, miten ne vaikuttavat häneen itseensä ja muihin ihmisiin. Opetustyössä opettaja joutuu tunnistamaan jokaisen oppijan yksilönä kohdellen jokaista oikeudenmukaisesti. Persoonalliset orientaatiot (*personal orientations*) sisältävät henkilökohtaiset ominaisuudet, minäkäsityksen, ammatilliset arvot, motivationaaliset orientaatiot ja ammatillisen identiteetin. Ammatillinen hyvinvointi (*professional well-being*) voidaan nähdä työhyvinvointina, stressin hallintana ja resilienssinä. (Metsäpelto ym. 2020, 12—19.)

Saman suuntaisiin tuloksiin MAP:n mallinnuksen kanssa on päätynyt Pietiläinen (2008, 40), joka on käsitellyt opettajan ammatillisia kompetensseja. Hänen mukaansa kompetenssi voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen systeemiin. Sisäinen systeemi kuvaa opettajan sisäistä maailmaa sisältäen itsetuntemuksen- ja motivaatiokompetenssit, sosiokulttuuriset ja mukautumiskompetenssit sekä tuotannolliset ja innovatiiviset kompetenssit. Ulkoinen systeemi sisältää toimintaympäristökompetenssit, pedagogis-didaktiset kompetenssit, opetuksen ammattialakohtaiset kompetenssit sekä verkostoitumis- ja yhteiskuntakompetenssit. (Pietiläinen 2008.)

Choy, Wong, Linn ja Chong (2013, 69—71) ovat käsitelleet opettajan kompetenssia tulevaisuuden näkökulmasta ja ovat painottaneet oppimisympäristöjen merkitystä opetukseen. Opettajan pitää kyetä luomaan oppimisympäristö, jossa opetuksessa on selkeät tavoitteet ja suunnitelmat niihin pääsemiseen. Tärkeää on kyetä annostelemaan uutta tietoa oppilaille, jottei heille tule sitä liikaa kerralla. Opetuksen pitää myös olla rakenteellisesti sopusoinnussa opetussuunnitelmien kanssa. Luokkatyöskentelyn ohjaaminen voidaan nähdä oppimisympäristön rakentamisen kannalta merkittäväksi kokonaisuudeksi. Heikko oppimisympäristö voi heikentää oppimista huomattavasti. (Choy ym. 2013.)

Myös Honkimäki, Jokinen, Miettinen, Valkonen, Välijärvi ja Weissmann (2013, 57) ovat tarkastelleet opettajan lähitulevaisuudessa tarvittavaa osaamista päätyen samankaltaiseen lopputulokseen. Tärkeinä osaamisalueina nousevat pedagogiset valmiudet, oppiaineen hallintaan liittyvät valmiudet, tietotekniikan ja viestinnän hallinta pedagoginen osaaminen, luovan ajattelun taito, moninaisuuden tunteminen ja sen kehittäminen sekä erityistuen järjestämiseen liittyvät valmiudet. (Honkimäki ym. 2013.)

### **2.3 Kvalifikaatiot osana osaamista**

Toinen työelämän osaamiseen vaikuttava termi kompetenssin ohella on kvalifikaatio, joka määrittelee työssä tarvittavat osaamisvaatimukset (Luukkainen 2004, 71; Hanhinen 2010, 77; Väisänen 2003, 35). Kvalifikaatiokäsitettä on käytetty kasvatustieteessä ammattikasvatuksen alueella (Viitala 2005, 114). Kvalifikaatio nähdään yhdistävänä tekijänä työntekijän ja työn osaamisen suhteen (Hanhinen 2010, 79; Väisänen 2003, 34). Kvalifikaatiot ovat vaatimuksia joita työntekijältä vaaditaan tai hän vaati itseltään (Hanhinen 2010, 78). Vaatimukset voivat olla persoonallisia ominaisuuksia tai koulutuksessa ja työssä hankittuja valmiuksia (Viitala 2005, 114). Kvalifikaatiot ovat usein yhteiskunnan asettamia vaatimuksia, jotka ohjaavat ammattitaitoon tähtäävää koulutusta.

Kvalifikaatiot on perinteisesti jaettu tuotannollisiin, normatiivisiin ja kehittäviin (myös innovatiivisiin) kvalifikaatioihin (Hanhinen 2010, 79). Tuotannolliset kvalifikaatiot tarkoittavat työssä tarvittavia tietoja ja taitoja. Normatiiviset ovat työntekijältä vaadittavia henkisiä ominaisuuksia, kuten motivaatio-, mukautumis- ja sosiokulttuurisia kvalifikaatioita (Hanhinen 2010, 80; Väisänen 2003, 35). Nämä normatiiviset kvalifikaatiot voidaan erotella myös omiksi ryhmikseen (ks. Väisänen 2003, 37).

Tuotannolliset kvalifikaatiot ovat koulutuksessa erikoistumisen kautta tullutta pätevyyttä. Nämä tiedot ja taidot ovat välttämättömiä työn suorittamiseen ja usein kynnyskriteereitä yksilön rekrytoinnissa. (Hanhinen 2010, 80; Viitala 2005, 116). Väärälä (1995; Luukkainen 2004, 74 mukaan) on jakanut tuotannollistekniset kvalifikaatiot ammatillisin tietoihin, taitoihin ja pätevyyyksiin. Työn tuotannolliset kvalifikaatiot voidaan johtaa tehtävän kuvauksista ja näihin yksilö on erikoistunut koulutuksessa. Nämä valmiudet eivät takaa huippusuoritusta, vaan vaativat rinnalle muitakin valmiuksia. (Viitala 2005, 116—117.)

Normatiiviset kvalifikaatiot sisältävät yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet. Yksilön ominaisuudet, kuten epävarmuudensietokyky, oma-aloitteellisuus ja motivoituneisuus, eivät ole yhtä suoraviivaisesti kehitettävissä kuin tiedot ja taidot. Yksilö voi kuitenkin tulla tietoiseksi omista kyvyistään ja valmiuksistaan, jolloin niiden kehittäminen mahdollistuu. (Viitala 2005, 118—119).



Motivaatiokvalifikaatiossa yksilöltä vaaditaan sitoutuneisuutta, yhteistyökyvykkyyttä, itsenäisyyttä ja oma-aloitteellisuutta. Sosiokulttuurinen kvalifikaatio kuvastaa yksilöiden yhteyttä organisaatiokulttuuriin. Tähän kvalifikaatioon liittyy kyky käyttää toisten osaamista tukena ja kykynä omaan oppimisen lähteenä. Sosiokulttuurisessa kvalifikaatiossa vuorovaikutustaidot korostuvat. (Hanhinen 2010, 80—81.)

Kehittävät kvalifikaatiot voidaan jakaa itsensä ja työprosessin kehittämiseen. Itsensä kehittämisessä korostuu ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen. Työprosessin kehittäminen voidaan nähdä työtoiminnan reflektointina, muutostarpeiden tunnistamisena ja ongelmanratkaisutaitona. (Hanhinen 2010, 86.) Väisänen (2003, 37) on tiivistänyt työelämän kvalifikaatioiden tarkoittavan ”niitä kvalifikaatiovaatimuksia, joita työ ja työnantaja edellyttävät työntekijältä”.

Kvalifikaatioita voidaan myös listata erilaisiksi avainkvalifikaatiolistoiksi (Hanhinen 2010, 77). Esimerkiksi Lehtisalo (2002; Luukkainen, 2004, 73 mukaan) on listannut perusammattitaitoon liittyviä avainkvalifikaatioita, joissa tuotannollisteknisiin kvalifikaatioihin kuuluvat monialainen osaamisprofiili, oman alan perustadot ja vieraiden kielten tuntemus. Normatiivisiin kvalifikaatioihin voidaan lukea yhteistyökyky ja ihmissuhdetaidot (sosiokulttuurinen) sekä joustavuus ja muutosvalmius (mukautumiskvalifikaatiot/kehittävät kvalifikaatiot). Eri avainkvalifikaatioiden lokeroiminen on aina keinotekoista, koska ne eivät ole irrallaan toisistaan (Luukkainen 2004, 74; Hanhinen 2010, 85).

Hanhinen (2010, 82—83) on tiivistänyt kvalifikaatioiden olevan organisaation yksilölle asettamia suoritus-, pätevyys- tai ammattitaitovaatimuksia, jotka tulee nähdä yksilön valmiuksien ja työn vaatimusten välisenä suhteena. Ympäristö määrittelee työn kvalifikaatiot. Tästä johtuen kvalifikaatiot ovat luonteeltaan dynaamisia (Hanhinen 2010, 83). Kvalifikaatiot ovat oppimista ja ammatillista koulutusta kuvastavia ja ilmenevät usein muodollisina tutkintoina (Hanhinen 2010, 84). Muuttuvan ympäristön vuoksi myös kvalifikaatiot muuttuvat. Näitä muutoksia tapahtuu yksilö-, organisaatio- ja yhteiskuntatasolla. Tämä aiheuttaa jatkuvan täydennyskoulutustarpeen sekä yksilön että organisaation näkökulmasta. (Luukkainen 2004, 73—74.)

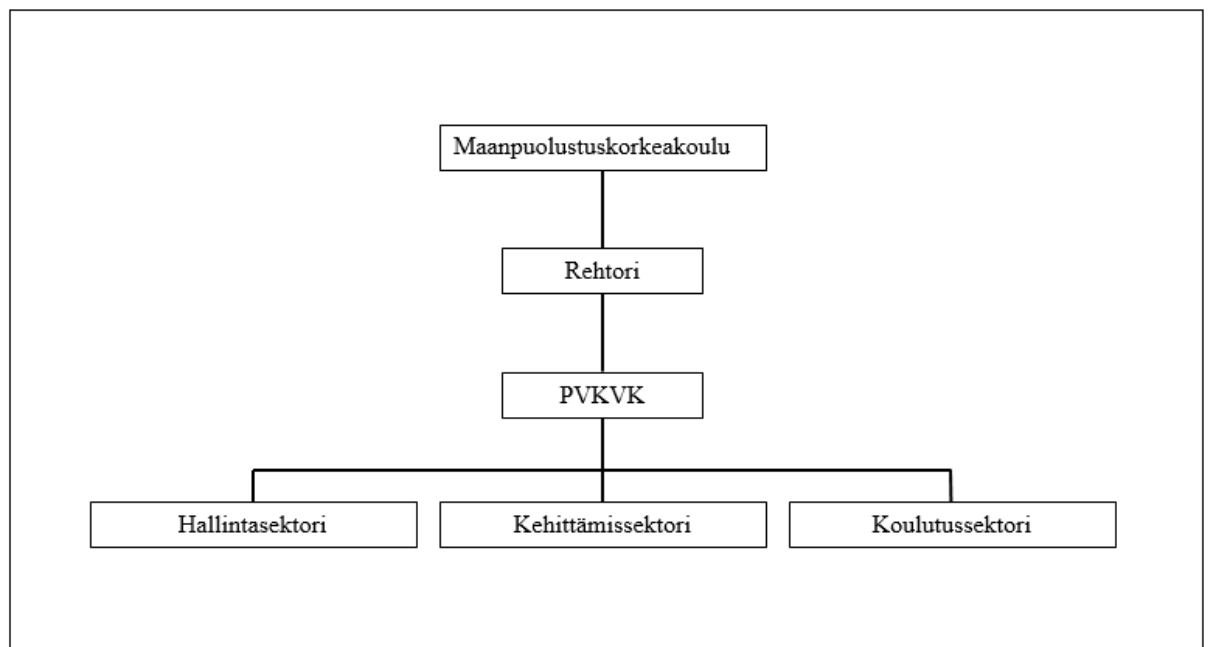
Kompetenssi ja kvalifikaatio käsittelevät samaa asiaa eri näkökulmista. Hanhinen (2010, 87) on eritellyt kompetenssin ja kvalifikaation eroa seuraavasti: ”Kvalifikaatiossa on kyse työelämän suunnasta tulevista työnvaatimuksista ja kompetenssissa työntekijän kyvyistä ja valmiuksista vastata näihin vaatimuksiin” (Hanhinen 2010, 87). Myös Leino (1996; Luukkainen 2004, 71 mukaan) määrittelee kvalifikaation olevan osaamista, jolla vastataan työnantajan haasteeseen. Toisin sanoen kompetenssin luomalla osaamispotentiaalilla pyritään vastaamaan työn määrittelemiin haasteisiin. Yksilöllä voi olla piilossa olevia ominaisuuksia (kompetensseja), jotka pääsevät esille vasta oikeassa ympäristössä (toimintaympäristön määrittelemät kvalifikaatiot).

### 3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen metodologiset valinnat ja tarkastelen tutkittavaa joukkoa. Luvun voi hahmottaa kolmijakoisena. Ensin esittelen tutkimuskohteena olevia PVKVK:n pooliopettajia organisaation ja pooliopettajan näkökulmasta. Toisessa osiossa käsittelen tutkimuksen metodologiset ratkaisut sisältäen filosofian sekä teorian niiden taustalla. Kolmanneksi kuvaan aineiston hankinnan ja analyysin tekemisen vaiheet.

#### 3.1 Tutkimuskohteena Puolustusvoimien kansainvälisen keskuksen pooliopettajat

Puolustusvoimien kansainvälinen keskus (PVKVK tai FINCENT etenkin kansainvälisissä lähteissä ja pooliopettajien puheessa) on Maanpuolustuskorkeakoulun rehtorin alainen laitos (kuva 9). PVKVK on perustettu vuonna 1969 ja se siirtyi Maanpuolustuskorkeakoulun alaisuuteen vuonna 2015 (Maanpuolustuskorkeakoulu 2020).



**Kuva 9.** PVKVK osana Maanpuolustuskorkeakoulua (Maanpuolustuskorkeakoulu 2017, liite 1, 1—2.)

PVKVK on hallinnollisesti osa Maanpuolustuskorkeakoulua, mutta saa toimialaohjauksen Pääesikunnan henkilö-, suunnittelu- ja koulutusosastolta. PVKVK:n tehtävänä on Maanpuolustuskorkeakoulun mukaan (Maanpuolustuskorkeakoulu 2017, 88):

- *toteuttaa käsketyt sotilaalliseen kriisinhallintaan liittyvät kansalliset ja kansainväliset kurssit, seminaarit ja harjoitukset sekä järjestää tarvittaessa liikuvia koulutusryhmiä*
- *osallistuu kansainvälisiin harjoituksiin pääesikunnan käskemällä tavalla*
- *tukea Suomen kokonaisvaltaisen kriisinhallintakoulutuksen kehittämistä ja toimeenpanoa.*
- *ylläpitää ja kehittää vastuulleen käskettyjä sotilaallisen kriisinhallinnan suorituskykyä ja kriisinhallinnan henkilöstöpoolia*
- *tukea Maanpuolustuskorkeakoulun muiden yksiköiden sotilaallisen kriisinhallinnan tutkimus- ja kehittämistoimintaa sekä koulutusta ja seminaareja*
- *toteuttaa PVKVK:lle käsketyn kriisinhallintatutkimuksen.*

PVKVK järjestää kurssitoimintaa kriisinhallintajoukkoon sijoitettavalle johto- ja asiantuntija-henkilöstölle, millä tuotetaan riittävä osaaminen ennen kriisinhallintatehtävää edeltävää rotatiokoulutusta. PVKVK toimii kansainvälisellä tasolla yhteistyössä YK:n, NATO:n, EU:n, AU:n ja NORDEFCO:n kanssa ja kansallisella tasolla Puolustusvoimien kriisinhallintajoukkoihin sijoitettavien henkilöiden kanssa. PVKVK tarjoaa kurssitoimintaa kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan näkökulmasta, jossa huomioon otetaan siviili-, poliisi- ja sotilasyhteistyö. Pääosaamisalueita ovat sotilastarkkailija-, yhteysupseeri- sekä sotilasneuvonantajatehtävät. (PVKVK 2018, 5.) Jokaisella kurssilla on henkilöstörunkona kurssinjohtaja, opetusryhmän vanhin, kurssisihteeri, kurssiväapeli ja ICT-vastaava (PVKVK 2018, 6).

Pooliopettajien käytöstä ja henkilöstösuunnittelusta vastaa PVKVK:n komentaja (Maanpuolustuskorkeakoulu 2017, 89). PVKVK:n alaisuudessa aktiivisessa kurssitoiminnassa oli vuonna 2019 yhteensä 53 pooliopettajaa (PVKVK 2019). Tämä pooliopettajien määrä ei ole mikään vakio, vaan määrät vaihtelevat kurssitarpeen mukaan. Opettajapoolin ylläpitämisestä vastaa kurssisektorin johtaja. Jokaisen pooliopettajan kanssa laaditaan vuosittain palkkiosopimus, mikä on hallintasektorin osastoesiupseerin vastuualuetta. Yksittäisten kurssien pooliopettajatarpeesta ja niihin tehtävistä sopimuksista vastaa vastuullinen kurssinjohtaja. (PVKVK 2018, 12.)

Pooliopettajat koostetaan Puolustusvoimien palkatusta henkilöstöstä, EVP-henkilöstöstä, reserviläisistä ja siviilihenkilöstöstä. Mukana voi olla myös ulkomaisia sotilashenkilöstöä ja siviiliasiantuntijoita. (PVKVK 2018, 11.) Pooliopettajalla voi opetusryhmän vanhimpana olla alaisuudessaan useita muita pooliopettajia ja roolipelaajia.

Opetukseen vaikuttaa kriisinhallinnan toimintaympäristö. Laajamittaisen hyökkäyksen uhan kadotessa nykyaikainen kriisinhallinta on muuttunut siten, että se jättää paljon asevoimaa osoitettavaksi kriisinhallintaan. Ajattelumallin muutos näkyi esimerkiksi siinä, että hajonnut tai jopa heikosti toimiva valtio nähtiin uhkana maailman rauhalle. Tällöin valtion suvereni-teetti sai väistyä kansainvälisen kriisinhallinnan tieltä. Pian kuitenkin ymmärrettiin, ettei ainoastaan sotilaallisella välineellä saavuteta pysyvää ratkaisua. Toiminta-alueelle tuli mukaan siviiliorganisaatioita ja toimintakenttä monipuolistui tuoden tarpeen koordinaation ja yhteistyön lisäämiseen. (Pyykkönen 2008, 128—129.) Tiivistäen tätä kokonaisvaltaista kriisinhallintaa voidaan kuvata mallina, jossa sotilas- ja siviilikriisinhallinnan yhteistyöllä haetaan ratkaisua konfliktiin (Anttila 2010, 79).

Opetuksessa pyritään järjestämään toimintaympäristö mahdollisimman lähelle todellista kriisinhallintaoperaatiota, jossa eri toimijoilla on omat roolinsa. Kokonaisvaltainen kriisinhallinta näkyy pooliopettajien taustoina: on sotilas-, siviili- ja poliisitaustaisia pooliopettajia. Suomen ulkoministeriö (2020) näkee kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan olevan ”sotilaallisen ja siviilikriisinhallinnan sekä kehitysyhteistyön ja humanitaarisen avun keskinäistä koordinaatiota ja täydentävyyttä”.

### 3.2 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

Tieteen filosofisien lähtökohtien tarkastelun tavoitteena on vastata ontologisiin (millaisena maailma nähdään) ja epistemologisiin (tutkijan suhteesta tutkimuskohteeseen) kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 120—121; Sirén 2018b, 8). Näihin kysymyksiin vastaaminen luo perustan tutkimuksen metodologisille valinnoille. Lisäksi varmistun siitä, että maailmankuva ymmärretään samoin.

Ontologiset ja epistemologiset vaihtoehdot ovat syntyneet vastakkainasettelusta, koska uudet tulkinnat maailmankuvasta syntyvät uuden ajattelijan kritiikistä edeltäviin ajatuksiin (Wright

1970, 1). Tästä esimerkkeinä voidaan mainita Aristoteleen ja Platonin ajatuserot (Niiniluoto 1980 39—42) ja hermeneutiikan syntyminen positivismia vastaan (Wright 1970, 25—26).

Ontologia vastaa kysymykseen, miten maailma nähdään tai minkä luonteisena tutkimuskohde nähdään. Platon (427—347 eKr.) erotti toisistaan tiedon ja luulon. Hänen mukaansa luulot ovat muuttuvia ja tieto on muuttumatonta ja tätä maailmaa pystytään tarkastelemaan matemaattisesti. Platonin näkemys edustaa jyrkkää rationalismia, jossa tiedonlähteenä on järki aistihavainnon sijaan. Platonin oppilas Aristoteles (384—322 eKr.) korosti aistihavaintojen merkitystä tieteellisessä tiedonmuodostuksessa. Aristoteleen tietokäsityksen voidaan nähdä edustavan empirismia, jossa tieto perustuu aistihavaintoihin. Kuitenkin Aristoteleskin ajatteli aidon tiedon olevan ajallisesti muuttumatonta. (Niiniluoto 1980 39—42; Sirén 2010 11—12).

Aristoteellinen tutkimusperinne voidaan nähdä ymmärtävänä tutkimuksena, joka on laadullisen tutkimuksen perusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 30; Wright 1970, 1). Aristoteellinen tutkimusperinne pyrkii etsimään käsityksiä ja kuvailemaan niitä. Ontologisesti maailma nähdään totena, mutta se on riippuvainen ihmisten tulkinnoista. Aristoteellinen tieteenfilosofia edustaa sosiaalista ontologiaa, jossa tutkimuskohde nähdään jatkuvasti muuttuvana sekä vaikeasti mitattavissa olevana. Maailma nähdään kuitenkin totena, mutta on riippuvainen ihmisten tulkinnasta. (Pekkarinen & Sirén 2017, 4; Sirén 2018b, 11.)

Matemaattisen luonnontieteen kehittyminen 1500-luvulta eteenpäin synnytti vastavoiman tälle ymmärtävälle tutkimusperinteelle (Niiniluoto 1980, 40—43). Tämän ajan tutkijoista Galilei (1564—1642) on vaikuttanut eniten tutkimusfilosofisiin suuntauksiin. Galileinen tutkimusperinne on selittävää tutkimusta, jossa maailma nähdään totena ja sitä voidaan mallintaa matemaattisesti (Sirén 2018b, 14; Tuomi & Sarajärvi 2009, 30). Galileinen tutkimusperinne voidaan nähdä realistisena ontologiana, jossa tutkittava kohde voidaan pitää muuttumattomana, numeroilla mitattava sekä ihmisten käsityksistä riippumattomana (Pekkarinen & Sirén 2017, 4).

Ontologian vastatessa kysymykseen, millaisena tutkimuskohde ja maailma nähdään, vastaa epistemologia kysymykseen, miten tutkimuskohteesta saadaan tietoa ja miten tutkijan ja tutkittavan suhde nähdään. (Hirsjärvi ym. 2004, 121.) Tarkastelen epistemologian osalta positivistista ja relativistista epistemologiaa. Positivistinen epistemologia liittyy galileiseen tutkimusperinteeseen, jossa ollaan kiinnostuneita arvovapaista faktoista tutkijan koostaessa systemaattisesti näistä faktoista kokonaisuuksia. Relativistinen epistemologia liittyy aristoteeliseen tutkimusperinteeseen, jossa tutkija tarkastelee tutkittavaa joukkoa subjektiivisesti eikä lopullista totuutta ole saatavilla. (Pekkarinen & Sirén 2017, 7; Sirén 2018b, 17, 19.) Relativistisessa epistemologiassa tieto on tilannesidonnaista ja sosiaalisesti rakentunutta. Tästä johtuen tiedon mittaaminen laboratorio-olosuhteissa on mahdotonta (Sirén 2010, 4). Tutkija asettaa itsensä objektiivisesta tarkkailijasta subjektiiviseksi toimijaksi.

Tutkimuskohteeni pääkategoriana on osaaminen, jota lähestyn pooliopettajien käsityksien kautta. Tutkimukseni edustaa ontologisesti aristoteelista tieteenfilosofista perinnettä, jossa pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan ilmiötä. Maailma nähdään realistisesti totena, mutta se on sosiaalisesti rakentunut ihmisten muodostamien tulkintojen kautta. Tarkastelen tutkijana tutkimuskohdettani subjektiivisesti, ja tutkimuksen tavoitteena on selvittää tutkimuskohteen käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Epistemologian osalta tutkimus asettuu relativistiseen perinteeseen, eli olen kiinnostunut sosiaalisesta ilmiöstä ja tutkijana pyrin ymmärtämään tutkimuskohteen sisäistä maailmaa subjektiivisesti.

Ontologian ja epistemologian osalta tutkimus on helppo kategorisoida, mutta tieteenfilosofisen paradigman osalta tehtävä on huomattavasti vaikeampi. Tieteenparadigma määrittelee, mitä tutkimusmenetelmiä ja teorioita käytetään (Nissinen 2002, 60). Paradigman valinta perustuu ontologisiin ja epistemologisiin valintoihin. Käytännössä tutkimus rakentuu konstruktivismin mukaisesti, mutta sisältää rationalismin piirteitä.

Konstruktivismissa sosiaalinen ontologian vaikutus näkyy siinä, että todellisuuskäsityksen hyväksytään olevan sosiaalisesti rakentunut. Konstruktivismi eroaa rationalismista hyväksymällä materiaalisen maailman realistisen ontologian. Rationalismissa tieto on vain yksittäisiä olevan yksilöllisiä todellisuuskäsityksiä, kun taas konstruktivismissa tiedon nähdään rakentuvan sosiaalisesti. (Pekkarinen & Sirén 2017, 6—7.) Vaikka konstruktivismin epistemologian tausta on relativismin mukainen, eli lopullista totuutta ei ole saatavilla ja tieto on tilannesidonnaista, konstruktivismi ei hyväksy kaikkia näkemyksiä. Tämä ilmenee arvottavana rationalismina, jossa väittämien pitää olla valideja. (Sirén 2018b, 27.)

### 3.2.1 Fenomenografia

Analysoin tutkimuksen aineiston fenomenografisesti, koska tällä tutkimusmenetelmällä kykenen pääsemään syvälle pooliopettajien käsityksimaailmaan tutkittavasta ilmiöstä. Etymologisesti fenomenografia tulee kreikan kielen sanoista *fainomon* (kuinka asia ilmenee) ja *graphein* (kuvataan jotain sanoin ja mielikuvin) (Niikko 2003,8). Fenomenografisen tutkimusotteen tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta tavoitteenaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tietyssä ryhmässä. (Järvinen & Järvinen 2004, 83; Niikko 2003, 20.)

Fenomenografia on tieteenfilosofian kentässä uusi menetelmä, jonka voidaan katsoa syntyneen professori Ference Martonin 1980-luvun tutkimuksissa (Niikko 2003, 10). Tieteenalan nuoresta iästä johtuen fenomenografian kategorisoiminen ei ole helppoa. Osa tutkijoista pitää fenomenografiaa pelkästään analyysimenetelmänä ja osa mieltää sen metodiksi, jolla on tieteenfilosofiset perustat (Niikko 2003, 7). Tieteen paradigman määrittämisen haasteet liittyvät juuri tähän ongelmaan. Fenomenografian voidaan nähdä sisältävän fenomenologian ja hermeneutiikan piirteitä, jotka edustavat rationalismia (Pekkarinen & Sirén 2017, 6). Tämä problematiikka on täysin ymmärrettävää menetelmän nuoresta iästä johtuen. Oleellista on huomata, että fenomenografia ei ole objektiivinen tutkimusfilosofia (empirismi) eikä äärimmäisen subjektiivinen tutkimusfilosofia (fenomenologia), vaan se on epistemologialtaan subjektiivinen ja maailma on ontologisesti sosiaalisesti rakentunut.



Fenomenologia on tieteen paradigmatilasta rationalismia, joka on ontologialtaan äärimmäisen subjektiivista (Pekkarinen & Sirén 2017, 6). Maailmaa ei voi erottaa objektiiviseen ja subjektiiviseen todellisuuteen. Fenomenologiassa uskotaan tutkijan kykyyn tarkkailla itseään omassa kokemusmaailmassa. Tiivistäen fenomenologia on kiinnostunut yksilön kokemasta elämismaailmasta. (Niikko 2003, 13—14.) Fenomenografia eroaa fenomenologiasta näkökulmansa osalta. Molemmissa maailma on subjektiivisesti koettavissa. Kun fenomenologiassa tarkastellaan yksilön kokemusta (tutkijan itsensä) kokemusmaailmassa, pyrkii fenomenografia kuvaamaan todellisuutta ulkopuolisen ryhmän käsityksinä (Niikko 2003, 13—14). Tämä näkökulman ero erottaa fenomenografian fenomenologian edustamasta rationalismista. Fenomenologisessa maailmankuvassa on kaksi elämismaailmaa, yksilöllinen ja kollektiivinen (Niikko 2003, 14) kun taas fenomenografiassa on vain yksi elämismaailma (Uljens 1996, 106, 112—113).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä hermeneutiikka tarvitaan ilmiön ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Hermeneutiikka on syntynyt positivismiin vastakohtana 1800-luvun loppupuolella. Positivismiin ollessa selittävää tutkimusta hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdettaan. (Wright 1970, 3—4.) Hermeneutiikassa ollaan kiinnostuneita mielen konstruoinnista maailmasta ja sen luomista merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 29—30). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen kohteena on ihminen ja tiedonkäsitys. Erityisesti ollaan kiinnostuneita siitä, miten elämismaailma koetaan, käsitetään, ymmärretään sekä miten tätä kaikkea tulkitaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34).

Hermeneutiikkaan liittyvät käsitteet esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Esiymmärryksellä tarkoitetaan, että ymmärrys ei ala tyhjästä, vaan rakentuu kerrostamalla kehämäisesti vanhan tiedon päälle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tämä asettaa haasteen fenomenografialle. Tutkijana minun pitää kyetä tunnistamaan oma esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä, koska fenomenografiassa tutkin toisten käsityksiä ilmiöstä. Fenomenografialle on esitetty kritiikkiä sen olevan ennemminkin tutkijan esiymmärryksen selittämistä aineiston kautta, vaikka sen pitäisi pystyä selittämään tutkittavien ilmauksia. (Niikko 2003, 48)

Oma esiymmärrykseni pooliopettajien työstä PVKVK:n organisaatiossa perustuu täysin kirjallisista lähteistä saamiini tietoihin ja oma maailmankuvani vaikuttaa varmasti jossain määrin käsityksien syntymiseen. Mutta koska en ole ollut organisaatiossa töissä, se mahdollisesti laskee riskiä omien kokemusten ja käsitysten heijastumisesta tutkittavien käsityksiin osaamisesta. Aikaisemmasta kokemuksen puutteesta johtuen luon itselleni käsityksen pooliopettajien osaamisesta ainoastaan tutkimusprosessin haastatteluiden ja tutkittavan aineiston perusteella. Aineistonhankinnassa pyrin mahdollisimman avoimeen teemahaastatteluun, jotta omat käsitykseni eivät vaikuttaisi jo aineiston hankinnan aikana. Vaikka analyysivaiheessa olen varmasti jo muokannut omia käsityksini tutkimusaiheesta, voin mielestäni perustellusti esittää, että kuvaan pooliopettajien tapaa ajatella ja toimia omassa maailmassaan.

Fenomenografialla ei pyritä löytämään ilmiön syvintä ”oikeaa” olemusta, vaan siinä tehdään päätelmiä ihmisten kokemuksista tai käsityksistä ympäröivästä maailmasta. Käsitykset syntyvät kuinka- ja mitä-aspektin kautta: kuinka rajaamme ajattelun kohteen ja mitä on ajattelun fyysinen tai psyykkinen kohde. Se, kuinka ympäröivän maailman näemme, määrittää sen mitä näemme. (Järvinen & Järvinen 2004, 83—84; Niikko 2003, 17—18.) Esimerkiksi Helsingin rautatieasema on täysin erinäköinen arkkitehdin, muurarin ja siellä vierailevan turistin silmin. Vaikka kaikki näkevät saman rakennuksen, jokainen luo oman tulkintansa näkyvästä kohteesta. Oma ymmärrys maailmasta muokkaa käsityksiämme siitä, kuinka koemme näkemämme.

### **Toisen asteen näkökulma**

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ensimmäisen asteen näkökulman sijaan (fenomenologia) toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija orientoituu ympäröivään maailmaan kuvaten sitä. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan ihmisten tapaa kokea tutkittava ilmiö. Päätelmät tehdään yksilön kokemuksista ja niiden liittymisestä ympäröivään maailmaan. Tutkijana kuvaan toisten ihmisten käsityksiä näkökulmasta, jonka tietty ryhmä kokee. (Marton 1986, 41; Niikko 2003, 24—25.) Maailmaa siis kuvataan niin kuin tutkittava kohde sen kokee (Marton 1986, 33). Fenomenografiassa nähdään mielenkiintoisena, miten toisen asteen näkökulmalla luotu kysymyksenasettelun synnyttävää variaatiota vastauksissa. Lisäksi tästä näkökulmasta toteutettu tutkimus tuo uuden näkökulman ilmiöön. (Marton 1981, 178.)

### **Käsitys**

Toisen asteen näkökulman lisäksi toinen oleellinen käsite fenomenografiassa on käsitys. Ihmisten kokemukset heijastuvat käsityksien kautta. Aiemmin koetut asiat vaikuttavat käsityk-

sien muodostumiseen. Kun fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miksi henkilöt käsittävät asioita niin kuin käsittävät, fenomenografiassa pyrkii kuvaamaan erilaisia tai yhteisiä käsityksiä yksilöiden lähtökohdista mahdollisimman totuudenmukaisesti. Käsitys on yksilön tapa kokea tutkimuskohteena oleva ilmiö. (Niikko 2003, 26—28.)

Käsitystä voidaan tarkastella primaarisella ja sekundaarisella tasolla. Primaaritason tarkastelussa pyritään kuvaamaan, kuinka oikeita käsitykset ovat suhteessa oikeana pitämäämme luonnontieteelliseen kuvaan. Sekundaarisella tasolla tutkitaan ilmiöstä olevia erilaisia käsityksiä. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita jälkimmäisestä. (Niikko 2003, 27.) Oli käsitykset objektiivisesti tosia tai epätosia, ne muokkaavat yksilön hahmottamaa maailmaa (Niikko 2003, 28). Fenomenografian tavoitteena ei ole vastaajien luokittelu tai käsityksien vertailu (Marton 1981, 180) vaan tavoitteena voidaan nähdä olevan tietyn ryhmän käsityksien variaatio (Niikko 2003, 56).

Yksilölle hänen hahmottamansa maailma on tosi, oli se sitten kuinka vastoin tieteen luomaa näkökulmaa tahansa. Se, kuinka yksilö käsittää maailman, vaikuttaa hänen toimiinsa. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita näistä käsitteiden variaatiosta. Tavoitteena ei voida pitää lopullista totuutta ontologisesti ja epistemologisesti.

### **Fenomenografinen analyysi**

Fenomenografinen analyysi on vahvasti sidoksissa aineistoon ja aineisto on sidoksissa analyysiin (Niikko 2003, 32). Yhtään analyysin vaiheen lopputulosta ei ole päätetty etukäteen, vaan analyysi etenee induktiivisesti (Marton 1986, 42; Niikko 2003, 36). Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkijan pitää kyetä irtaantumaan omasta kokemusmaailmastaan ja käsitellä ilmiötä tutkittavien näkökulmasta (Niikko 2003, 35). Fenomenografisen tutkimuksen tuloksina kuvataan ilmiön ymmärryksestä syntynyttä variaatiota (Marton 1986, 31). Niikko (2003, 55) on kuvannut fenomenografisen analyysin etenevän neljässä vaiheessa:

1. Aineiston kokonaisvaltainen hahmottaminen ja analyysiyksikön valinta
2. Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely
3. Kategorioiden rakentaminen merkityksellistä ilmaisua
4. Kuvauskategorioiden luominen kategorioista ja ryhmittäminen horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti

Ensimmäisen vaiheen tavoitteena on sisäistää aineisto täysin ja päästä sisälle tutkittavien käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä. Aineistossa keskitytään ilmiön kuvaukseen ilmiöstä eikä kuvauksen tuottaneisiin yksilöihin. Tärkeää ensimmäisessä vaiheessa on analyysiyksikön valinta. Ilmausten etsimisessä voidaan analyysiyksikkönä käyttää esimerkiksi sanaa tai lausetta. (Marton 1986, 42; Niikko 2003, 33—34.)

Toisessa vaiheessa analyysiyksiköitä ryhmitellään teemoiksi ja ryhmiksi. Tavoitteena on etsiä samankaltaisuuksia, mutta kiinnostus kohdistuu myös eroaviin käsitteisiin. Tutkijan pitäisi kyetä eläytymään tutkittavien käsityksiin, jotka lopulta sidotaan teoreettiseen taustaan. (Niikko 2003, 34—35.)

Kolmannessa vaiheessa ryhmitellyt analyysiyksiköt muutetaan kuvauskategorioiksi, jotka ovat selkeässä suhteessa toisiinsa. Kategoriat eivät saa mennä limittäin, vaan jokaisen kategorian pitää kuvata tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmasta. (Niikko 2003, 36.)

Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa kuvauskategoriat yhdistetään laaja-alaisemmiksi abstraktimmiksi kategorioiksi. Näin syntyvät ylä- ja alakäsitteet tutkittavasta ilmiöstä. Syntyneitä kuvauskategorioita ei pelkästään kuvata, vaan ne ankkuroidaan empiiriseen tietoon. Kuvauskategoriat voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia ja hierarkkisia. Horisontaalisessa kuvauskategoriassa kaikki näkökulmat ovat samanarvoisia eivätkä kategoriat kuvaa keskinäistä paremuutta. Pyrkimys on löytää mahdollisimman monenlaisia käsityksiä. Vertikaalisessa kuvauskategoriassa voidaan kuvata esimerkiksi käsityksien muutosta tai yleisyyttä. Hierarkkisessa kuvauskategoriassa kuvattavat käsitykset ovat eri kehitystasolla käsityksien osalta. (Järvinen & Järvinen 2004, 85.)

On aiheellista esittää kysymys: pystyykö toinen tutkija pääsemään samaan lopputulokseen tutkimusfilosofian subjektisesta luonteesta johtuen? Tähän ongelmaan on haettu vastausta käyttämällä rinnakkaisarvioijaa ja korostamalla sisäisen arvioinnin merkitystä (Marton 1986, 35; Niikko 2003, 39—40). On taas hyvä muistaa ontologiset ja epistemologiset perustat, joissa lopullista totuutta ei ole olemassa. Fenomenografian tavoitteena on kuvata ilmiötä sellaisena, kuin se koetaan. Fenomenografia kuvaa ilmiötä tietyn joukon näkökulmasta tietyssä paikassa ja tiettyyn aikaan (Marton 1986, 35). Luotettavuutta voidaan parantaa työvaiheiden tarkalla kuvauksella, huolellisella litteroinnilla ja koko tutkielman läpäisevällä pohdinnalla työn luotettavuudesta. (Ruuskanen 2018, 28—29.)

### 3.3 Aineistonhankinta

#### 3.3.1 Menetelmänä teemahaastattelu

Fenomenografisen analyysin lähtökohtana on teksti ja siitä tehtävät tulkinnat. Tiivistäen fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelun tavoitteena on saada tietoa siitä, miten haastateltava kokee tutkittavan aihealueen. Haastattelu on tavoitteellista ja päämäärätietoista toimintaa, jonka tavoitteena on saada tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 2014, 86; Paananen 2018, 6—8.) Kun fenomenografiassa kuvataan aihealueen käsityksien variaatiota, on haastattelulla mahdollista saada monitahoisia näkökulmia (Paananen 2018, 12). Haastattelun edetessä on mahdollista, että tutkittava joukko tuo esiin näkökulmia, joita en tutkijana osannut olettaa tulevan eteen.

Haastattelun voi toteuttaa strukturoituna, puolistrukturoituna, teemahaastatteluna tai avoimena haastatteluna. Strukturoidussa haastattelussa tutkija on tehnyt valmiiksi kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Voidaan puhua ”lomakehaastattelusta”. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samoja, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole. Teemahaastattelu eroaa edellisistä siten, ettei niissä ole valmiiksi mietittyjä kysymyksiä, vaan valmiiksi mietityt teemat ohjaavat haastattelun kulkua. Avoin haastattelu voidaan mieltää keskusteluksi aiheesta, jossa ei ole tavoitteena käsitellä kaikkia tutkimuksen teemoja. (Eskola & Suoranta 2014, 87.)

Kun fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata koko ilmiön variaatio tutkittavien henkilöiden kokeman kautta, karsiutuvat strukturoitu ja puolistrukturoitu haastattelu pois. Tutkimuksessa en voi päättää ennakkoon, miten tutkijat vastaavat kysymyksiin tutkittavista ilmiöistä. Strukturoidut ja puolistrukturoidut haastattelut kaventavat vastausvarianssia liikaa. Avoimella haastattelulla voidaan päästä laajempaan lopputulokseen, mutta valitsen käytettäväksi teemahaastattelun kahdesta syystä. Ensiksi on helpompi hallita tutkimuksen laajuus ja punaisen langan hahmottaminen, kun rakennan haastattelutilanteet teemahaastattelun periaatteiden mukaisesti. Toiseksi olen tutkijana vasta urani alkutaipaleella, jolloin selkeämmällä haastattelukehysellä kykenen tuottamaan laadukkaamman tutkimuksen. Teemahaastattelun avonaisuus mahdollistaa tutkimuskohteen koko variaation kuvaamisen fenomenografiaa hyväksikäyttäen. Teemahaastattelu tukee ”valkoisen paperin tekniikan” osaamiskartoitusta parhaiten.

Teemahaastattelun periaatteisiin kuuluu, että tutkija ei ole etukäteen päättänyt kaikkea valmiiksi. Haastattelun tavoitteena on käydä tutkijan kehittämät teemat kaikkien haastateltavien kanssa läpi. Teemahaastattelussa vastaaja pääsee puhumaan vapaamuotoisesti ja voi tuoda esille uusia näkökulmia, jotka olisivat karsiutuneet strukturoidussa haastattelussa pois. (Eskola & Suoranta 2014, 87—88; Marton 1986, 42; Paananen 2018, 13.)

Teemahaastattelun runko muodostetaan teorian perusteella. Haastattelu etenee tämän rungon mukaisesti, mutta keskustelu etenee lähes vapaasti eteenpäin. Tutkijan tehtävänä on varmistua, että kaikki teemat käsitellään. Kaikkiin teemoihin ei tarvitse jokaisen haastateltavan kanssa päästä syvälle, vaan haastattelut täydentävät toisiaan. (Eskoja & Vastamäki 2001, 33—37; Hirsjärvi & Hurme 2008, 61; Paananen 2018, 30.) Haastattelu tulisi rakentaa yleisestä yksityiseen, jotta alussa esitetyt yksityiskohtaiset kysymykset eivät sulje materiaalia pois (Kananen 2010, 55). Teemoja ja niihin tehtyjä kysymyksiä ei voida lyödä lukkoon etukäteen. Haastattelutilanteessa voi tulla vastaan uusia tutkimushaaroja, joita on hyvä selvittää. Haastattelun pitäisi olla lähellä normaalia vuorovaikutusta. (Kananen 2010, 56.)

Haastattelut voidaan pitää yksilö- tai ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastattelun tavoitteena on ryhmäkeskustelu tutkittavasta aiheesta. Ryhmähaastattelun etuna on, että ryhmänjäsenet voivat saada muut haastateltavat muistamaan enemmän ja tiedon määrä voi lisääntyä yksilöhaastatteluun verrattuna. (Eskola & Suoranta 2014, 95—96.) Ryhmähaastattelussa yksilöt tuovat esille yksilöllisiä käsityksiä sekä muodostavat yhteisiä ymmärryksiä (Pietilä 2017, 113—114), kun taas yksilöhaastattelut voivat tuottaa yksilöllisempää ja luotettavampaa tietoa (Kananen 2010, 53).

Lisäksi ryhmä- ja yksilöhaastattelun erona on tutkijan asema tilanteeseen. Yksilöhaastattelussa haastattelu etenee kysymys-vastaus-periaatteella, jossa tutkija ohjaa haastattelun kulkua. Ryhmähaastattelussa tutkija on enemmän taustalla, kun ryhmän jäsenet suuntaavat vastauksensa muille ryhmän jäsenille. Tutkijan tehtävänä on ohjata keskustelua, jotta esille nousisi erilaisia näkökulmia. (Pietilä 2017, 114.)

On esitetty, että ryhmän pitäisi olla homogeeninen ja ennalta tarkasti määrätty joukko, jotta voidaan käyttää ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu ei ole täysin vapaasti etenevä avoin keskustelu, vaan sitä ohjataan esimerkiksi puolistrukturoiduilla kysymyksillä kyseessä ole-

vaan asiaan (King & Horrocs 2010, 66). Oleellista on, että ryhmänjäsenillä on riittävästi tarttumapintaa (Pietilä 2017, 119).

Ryhmähaastattelujen haasteena on haastateltavien saaminen samaan paikkaan yhtenäikaisesti. Myös tila asettaa lisävaatimuksia verrattuna yksilöhaastatteluihin. On myös olemassa riski, että ryhmässä vain muutama puhuu suurimman osan ajasta ja muutama haastateltava jää hiljaiseksi koko keskustelun ajaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63.) Yksilöhaastattelut antavat enemmän mahdollisuuksia tilan valintaan ja haastatteluajataulujen sopiminen on yksinkertaisempaa (Eskola & Suoranta 2014, 93). On myös olemassa haaste, että ryhmähaastattelussa osallistujat ”lukkiutuvat” ensimmäisessä puheenvuorossa esiin tulleeeseen näkökulmaan, eikä tutkittavan aiheen koko variaatio pääse esille (Pietiläinen 2017, 117).

Haastateltavat olisi valittava siten, että tutkittava ilmiö liittyy heihin. Toisaalta voidaan myös haastatella henkilöitä, joita ilmiö ei suoranaisesti kosketa, mutta jotka tietävät ilmiöstä eniten. Haastattelujen määrää ei voi etukäteen määrittää. Haastatteluita jatketaan siihen asti, kun uudet haastattelut eivät tuota uutta tietoa. Tämä vaatii haastattelun ja analysoinnin jatkuvaa vuorovaikutusta. (Kananen 2010, 54; ks. Eskola & Suoranta 2014)

Haastattelunauhoituksen analysoimiseksi on tutkijan pääsääntöisesti muutettava nauhoite tekstiksi eli litteroitava (Ruusuvuori 2010, 424). Jos haastattelut ovat lyhyitä, voi aineiston analysoida suoraan nauhoitteelta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Litterointi itsessään on jo ensimmäinen analyysitapahtuma, koska litterointi ei koskaan tavoita puhetilannetta (Nikander 2010, 433; Ruusuvuori 2010, 427). Litteroinnin tarkkuuden määrittelee tutkimusongelma ja sen ratkaisemiseksi valittu menetelmä. Tarkimmillaan litteroidaan katseen liikkeet, tauot keskinen ja puheen painotukset. Vastausten lisäksi on kuitenkin hyvä kirjoittaa puhtaaksi myös kysymykset, jotta syntyy näkemys siitä, että vaikuttiko haastattelijan kysymystapa vastaukseen. (Ruusuvuori 2010, 425.) Kananen on jakanut litteroinnin sanatarkkaan, yleiskieliseen ja propositiotason litterointiin. Sanatarkassa litteroinnissa kirjataan ylös kaikki äännähdykset, äänenpainot, katseet ja eleet. Yleiskielisessä litteroinnissa puhe muutetaan yleiskielelle. Propositiotason litteroinnilla kirjoitetaan puhtaaksi ainoastaan sanoman ydinsisältö. (Kananen 2010, 59.)

### 3.3.2 Aineistonhankinnan käytännön toteutus

Aloitin aineiston hankinnan syksyllä 2019. Haastattelurunkona käytin neljäteemaista runkoa (haastattelurunko liitteessä 1):

1. Työn yleinen kuvaus
2. Työssä menestymistä tukevat luonteenpiirteet
3. Työssä oleelliset taidot
4. Itsensä kehittäminen

Koska olen aloitteleva tutkija ja haastattelijana, tein teemojen alle kahdesta neljään apukysymystä, joilla kykenen ohjaamaan haastattelun kulkua. Jokaisen neljän teeman avauskysymys oli sama jokaisella haastattelukerralla. Jatkokysymykset riippuivat haastateltavan vastauksesta.

Itse teemat on rakennettu osaamisen teorian mukaisesti. Kompetenssi näkyy teemoissa 2–4 sisältäen osuudet kompetenssin kognitiivisesta, affektiivisesta sekä konatiivisesta osa-alueesta. Kvalifikaatiot näkyvät toimintaympäristön tunnistamisena, jolloin kompetenssit olivat sidottu toimintaympäristön vaatimuksiin. Teemoilla ilmennetään kompetenssin tilannesidonnaisuutta tutkimuksen spesifisessä kontekstissa, jolloin pääsen haastatteluissa tarkastelemaan pooliopettajien osaamista.

Haastattelun ensimmäisen teeman tehtävänä on toimia haastattelun ”lämmittelynä”, jossa haastateltavat voivat vapaasti kertoa omasta työnkuvastaan, työtehtävistä ja yleisesti elämisestä pooliopettajan arjessa. Toinen teema käsittelee jo tarkemmin kompetenssin affektiivista ulottuvuutta, jossa pääpainossa ovat luonteenpiirteet ja niiden merkitys työssä onnistumiseen sekä kvalifikaation normatiivista ulottuvuutta. Kolmannessa teemassa painopiste on kompetenssin kognitiivisessa sekä tuotannollisen kvalifikaation ulottuvuudessa. Neljännen teeman painopiste on konatiivisessa ulottuvuudessa, jossa pääpainossa on motivaatio. Kvalifikaation osalta teemassa käsiteltiin kehittävän kvalifikaation osa-alueita.

Haastattelut toteutettiin syksyllä 2019. Haastatteluun osallistui yhdeksän pooliopettajaa, jotka edustivat molempia sukupuolia sekä niin sotilas-, poliisi- kuin siviilitaustaisia pooliopettajia. Haastateltavina oli niin kokemattomampia (aika pooliopettajana noin yksi vuosi) kuin kokeneempiäkin pooliopettajia (aika pooliopettajana noin kymmenen vuotta). Haastatteluaineistoa



kertyi noin neljä tuntia ja yksitoista minuuttia ja litteroituna tekstinä aineiston laajuus on noin yhdeksänkymmentä sivua.

Aineisto on riittävän heterogeeninen, jotta saatoin tehdä siitä uskottavan analyysin pooliopettajien tarvitsemasta kompetenssista. Määrällisesti haastatteluihin osallistui noin 17 % vuonna 2019 kursseille nimetyistä pooliopettajista. Ajallisesti olisi ollut mahdollista haastatella useampaakin pooliopettajaa, mutta viimeisen kahden kohdalla aineistoon ei mielestäni tullut merkittävää lisäinformaatiota, jolloin tutkijana tein päätöksen haastatteluiden lopettamisesta.

Aloitin aineiston litteroinnin vasta viimeisen haastattelun jälkeen, jotta minulle ei syntyisi liian vahvaa mielikuvaa haastateltavasta asiasta, koska aineiston ensimmäinen tulkinta tapahtuu jo litteroinnissa. Aineisto muuttui jo litteroinnin aikana, koska omassa litterointitavassani jätin täytesanat pois toteuttaen sen yleiskielisenä litterointina. Näitä täytesanoja ovat esimerkiksi tota ja niinku. Litterointi oli ensimmäinen osa aineiston analyysiä.

### **3.4 Fenomenografisen analyysin käytännön toteutus**

Kuten aikaisemmin totesin, fenomenografisen näkökulma on toisen asteen näkökulmasta. Analysoinnin jokaisessa vaiheessa minun piti sulkea omat kokemukseni pois. Pyrin tuomaan esiin haastateltavieni kokemusmaailman pooliopettajien osaamisesta. Analyysillä pyrin kuvaamaan käsityksien variaatiosta koko laajuudessaan, ilman painotuksia esiintyvyydestä tai mahdollisesta tärkeydestä. Analyysin käsitteissä kuvauskategoria on korkein taso, sen alle tulevat kategoriat, jotka koostuvat ryhmistä. Ryhmät sisältävät haastatteluaineistosta nousseet käsitykset. Kokonaisuutena nämä edellä mainitut muodostavat kuvauskategoria-avaruuden.

Analysoinnin aikana, aina litteroinnista lopulliseen kuvauskategorioiden luomiseen, tein tietoisesti työtä sulkeakseni oman kokemusmaailmani pois tulkinnasta. En voi väittää olleeni täysin objektiivinen ulkopuolinen tarkastelija, vaan teoriaan ja tutkimuskohteeseen tutustumisen sekä haastatteluihin vaikuttaminen tutkijana varmasti näkyy omassa kokemusmaailmassani. Varsinkin analyysin alkuvaiheessa pyrin käyttämään aineiston sisäistämiseen menetelmiä, joilla pääsisin mahdollisimman lähelle tutkittavieni kokemusmaailmaa.

Toteutin fenomenografisen analyysin neljässä vaiheessa Niikon käyttämän mallin mukaan, jonka esittelin luvussa 3.2.1 (ks. Niikko 2003, 55). Sovelsin lisäksi Giorgin (1988; Perttula 1995 mukaan) käyttämää fenomenologista analyysiä analyysin alkuvaiheessa. Otin tämän lähteen avuksi analyysiin, koska fenomenografiaan ei ole olemassa puhdasta ohjetta tutkimuksen suorittamiseksi. Fenomenologian teoksia voi tietysti rajoittein soveltaa fenomenografisen tutkimuksen toteuttamiseen, koska fenomenologia ja fenomenografia ovat lähellä toisiinsa tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan. Kuitenkin eroista johtuen kykenin käyttämään tätä analyysintimenetelmää vain kahden ensimmäisen vaiheen aikana. Tässä tutkimuksessa analyysin vaiheet olivat seuraavat:

1. Aineiston kokonaisvaltainen hahmottaminen ja analyysiyksikön valinta
2. Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely
3. Kategorioiden rakentaminen merkityksellistä ilmaisua
4. Kuvauskategorioiden luominen kategorioista ja ryhmittäminen horisontaalisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa pyrin hahmottamaan aineiston kuuntelemalla sekä lukemalla haastatteluaineistoa yhä uudestaan ja uudestaan. Tämän vaiheen tavoite on pyrkiä eläytymään tutkittavien maailmaan (Perttula 1995, 69). Aloitin tekstin analysoinnin käymällä aineiston läpi yksi teema kerrallaan hakien vastausta tutkimuskysymykseen: Millainen käsitys PVKVK:n pooliopettajilla on työssä tarvittavasta osaamisesta. Analyysiyksiköksi muodostui kokonainen merkitys.

Analyysiyksiköiden pitäisi pystyä kuvaamaan ilmiötä, mutta analyysiyksikön on myös tarkoitus helpottaa aineiston hahmottamista (Perttula 1995, 72—73). Pyrin löytämään yksittäisten sanojen sijaan asiakokonaisuuksia, jotka saattoivat käsittää kokonaisen lauseen, useamman lauseen tai lauseen osan. Yksittäisillä sanoilla en olisi päässyt tekstin merkityksen sisälle yhtä hyvin. Kun poimin aineistosta merkityksen, siirsin sen Excel-tiedostoon. Excel-tiedostossa olevaa dataa en järjestellyt teorian mukaan, vaan tästä hetkestä eteenpäin osaamisen teorian jäivät taka-alalle.

Ensimmäisen vaiheen lopuksi tulkitsin merkitysyksiköitä. Jätin tietoisesti tässä vaiheessa teemojen luomat rakenteet taka-alalle ja aloitin aineiston tarkastelun täysin aineistolähtöisesti. Giorgin mukaan (1988; Perttula 1995, 74 mukaan) fenomenologisen analyysin kolmannessa vaiheessa analyysiyksiköt käännetään tutkittavan kielestä yleiseksi tutkimusalan kieleksi.

Käännöksellä pyritään saavuttamaan jokaisen analyysiyksikön sisältämää käsitystä tutkittavalle.

Lähdin toteuttamaan Perttulan kuvaamaa fenomenologista analyysiä siten, että sijoitin merkityksyköt taulukkoon, jossa ensimmäisessä sarakkeessa oli litteroinnista kopioitu käsitys. Toisessa sarakkeessa muokkasin litteroidun havainnon toisen asteen näkökulmaksi, joka kuvaa havainnon sisältämää tutkittavan käsitystä (ks. Niikko 2003, 24). Kolmannessa sarakkeessa muodostin lauseen käyttäen pooliopettajaa tekijänä. Tällä menetelmällä pyrin pääsemään syvemmälle käsityksen sisälle tarkastelemaan maailmaa haastateltavan näkökulmasta.

Taulukossa 1 on yksi esimerkki ensimmäisen vaiheen työskentelystä. Taulukossa vasemmalla on havaintonumero, jossa ensimmäinen numero kuvaa haastateltava ja toinen numero on havainnoiden juokseva numero. Seuraavassa sarakkeessa tulkitsin litteroinnin tulosta toisen asteen näkökulmasta pyrkien löytämään haastateltavan puheelle merkityksen, minkä viimeisessä sarakkeessa tulkitsin pooliopettajan näkökulmasta.

Taulukko 1.

Fenomenografisen analyysin ensimmäisen vaiheen käytännön toteutus

Havainto	Litterointi	Toisen asteen näkökulma	Tulkinta
1.11	No mä sanosin näin että sulla pitää olla pedagogiset kyvyt, koska kursseilla sä opetat oppilaita, jotka tulevat ympäri maailmaa.	Hänen mukaan pooliopettajalla pitää olla hyvät pedagogiset kyvyt, koska kursseilla opetetaan oppilaita, jotka tulevat kaikkialta maailmasta.	Pooliopettajan pitää kyetä opettamaan eri kulttuureista tulevia oppilaita.

Analyysiyksikön valinnalla on suuri merkitys analyysin toteutukseen. Jos olisin valinnut analyysiyksiköksi yksittäisen sanan, olisi taulukon esimerkistä noussut selkeimpänä esille pedagogiset kyvyt jättäen pois kontekstin luoman ympäristön, jossa käsitys on. Esimerkkihavainnossa ei ole merkitystä vain yksittäisellä taidolla vaan kyvyllä käyttää tätä taitoa monikulttuurisessa ympäristössä. Laajemmalla analyysiyksiköllä on mahdollista löytää syvällisempiä asiakokonaisuuksia.

Eri merkityksiä aineistosta löytyi yhteensä 214 kappaletta. Esimerkiksi ensimmäisestä teemasta nousivat käsitykset: *oppituntimateriaalien päivittäminen, kyky kestää henkistä painetta, kyky itsenäiseen- ja ryhmätyöskentelyyn, tietoisuus maailman tapahtumista, kokonaisvaltaisen kriisinhallinnan merkitys suunnittelussa, kyky toimia opetusryhmässä, joustavuus, opetuksen kehittäminen*. Ensimmäisen teeman kokonaisuudet painottuivat pooliopettajan työhön valmisteluviikoilla. Toinen teema käsitteli luonteenpiirteitä, joita nousi esimerkiksi *avoimuus, ihmissuhdetaitoinen, sosiaalisuus ja pitkäpinnaisuus*. Tässä teemassa haasteena oli, että luonteenpiirteiden sijaan kuvattiin paljon taitoja. Kolmas teema käsitteli tietoja ja taitoja. Tähän teemaan vastauksissa nousi *pedagogiset taidot, vuorovaikutustaidot, ryhmätyötaidot, kielitaito, organisaatiotuntemus, tietotekniset taidot ja substanssiosaaminen*. Tähän teemaan haastatteluissa oli helpoin saada sisältöä. Tietoja ja taitoja tuli esille myös muissakin teemoissa. Neljäs teema oli itsensä ja työn kehittäminen. Tämän teeman käsityksiä olivat *halu seurata maailman tapahtumia ja halu kehittää itseään*. Tämän teeman sisältöä tuli myös tämän teeman ulkopuolelta. Etenkin lopussa ollut avoin keskustelu pooliopettajan osaamisesta ja osaamisen kehittämisestä lisäsi käsityksiä tähän kokonaisuuteen. Teemojen ulkopuolelta nousi selkeästi kaksi isompaa kokonaisuutta. Ensimmäinen oli *operaatiotuntemus ja kulttuurituntemus* ja toinen oli *erilaisten toimintatapojen ymmärtäminen, kehittäminen ja käyttäminen*. Nämä kokonaisuudet nousivat aiempien teemojen sisältä avoimen keskustelun ohessa.

Toisessa vaiheessa lajittelin tulkittuja merkityksiä omiin ryhmiinsä. Analyysissä tarkastelin Excel-tiedoston viimeisessä sarakkeen tulkittua merkitystä. Seuraavaan sarakkeeseen loin tulkitusta merkityksestä lyhyen kuvauksen. Rajasin tätä niin, että lyhyt kuvaus saa olla maksimissaan viisi sanaa. Vaiheen loppupuolella minulla oli laaja kokonaisuus tulkinnoista tehtyjä yhden—viiden sanan kuvauksia.

Lyhyet kuvaukset olivat minulle työkaluja aineiston kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen. Seuraavissa vaiheissa kategorisointi tapahtui ensin lyhyen kuvauksen mukaan, mutta tarkistin aina tulkinnan yhteneväisyyden. Tulkinta oli kuitenkin se, mikä kuvasi havainnon käsitystä. Tarvittaessa muokkasin lyhyttä kuvausta ja palasin analyysissä askeleita taaksepäin.

Tulostin kaikki Excel-tiedon havainnot ja leikkasin ne niin, että jokainen havainto oli omalla liuskalla. Lajittelin havainnot omiin pinoihin ensin täysin intuitiivisesti siten, mitkä vaikuttivat kuuluvan samaan ryhmään. Ryhmittelyssä merkitseväenä tekijänä oli lyhyt kuvaus. Vaiheen lopputuloksena syntyi kymmenen kategoriaa ja niiden alle yhteensä 35 kappaletta alustavia ryhmiä lyhyiden kuvausten avulla. Nämä ryhmät olivat ensimmäisen analyysikierroksen

tulokset, ja ne muuttuivat vielä paljon analyysin seuraavissa vaiheissa. Taulukossa 2 on esimerkkejä toisen vaiheen lyhyistä kuvauksista.

Taulukko 2.

Esimerkki fenomenografisen analyysin toisen vaiheen lyhyistä kuvauksista

Havainto	Litterointi	Toisen asteen näkökulma	Tulkinta	Lyhyt kuvaus
1.11	No mä sanosin näin että sulla pitää olla pedagogiset kyvyt, koska kursseilla sä opetat oppilaita, jotka tulevat ympäri maailmaa.	Hänen mukaan pooliopettajalla pitää olla hyvät pedagogiset kyvyt, koska kursseilla opetetaan oppilaita, jotka tulevat kaikkialta maailmasta.	Pooliopettajan pitää kyetä opettamaan eri kulttuureista tulevia oppilaita.	Kulttuuriryymärrys opetuksessa
1.6	Pitää olla avoin luonne ja semmonen luonne että voi vastaanottaa uusia asioita.	Hänen mukaan pitää olla avoin luonne että voi vastaanottaa uusia asioita	Pooliopettajan pitää olla luonteeltaan avoin kyeten vastaanottamaan uusia asioita	Kyky vastaanottaa avoimesti uutta
3.9	Sitten tietenkin koulustausta, jos on pedagogisia taipumuksia, niin sehän on tietysti aina niin kuin hemmetin hieno asia. Mutta aika harvalla on kovin paljon sitä pedagogista kokemusta, mutta sitten taas on toivottavasti, kun oot kouluttajana paljon.	Hänen mukaan pooliopettajalla pitäisi olla pedagogisia taipumuksia ja kokemusta.	Pooliopettajalla pitää olla pedagogista kokemusta ja kiinnostusta siihen	Pedagoginen osaaminen

Kolmannessa vaiheessa aluksi otin kategoriat yksitellen tarkempaan käsittelyyn pyrkien purkamaan ryhmät sisällöltään auki. Kokosin ryhmät takaisin tietokoneelle uusiin Word-tiedostoihin, jokainen ryhmä omaansa. Tulkitsin nyt jokaista ryhmää muutaman lauseen mittaisella kappaleella pyrkien tiivistämään sen sisällön. Kun olin tehnyt tulkinnat ryhmistä, tulostin Word-tiedostot, leikkasin ryhmät erilleen ja lajittelin ne uudestaan uusiin ryhmiin. Näin loin kolmannen vaiheen lopussa 32 ryhmää. Analysoinnin kolmannessa vaiheessa tulosten sisältö ja esitystapa muuttui eniten. Ensimmäisellä ja toisella analysointi kerralla kategorioissa

ja ryhmissä oli paljon päällekkäisyyksiä, jotka sain poistettua kolmannella analyysikierroksella.

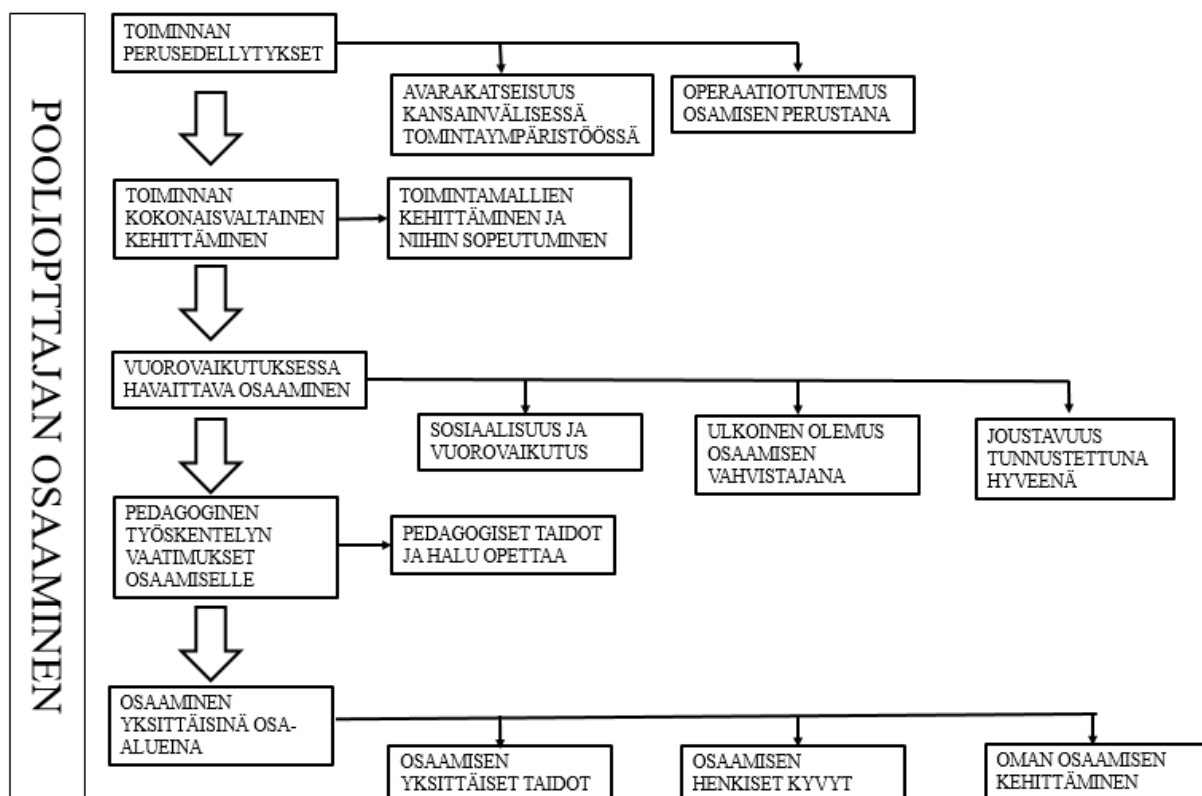
Neljännessä vaiheessa ryhmittelin ryhmät omiin kategorioihinsa. Tässä vaiheessa lopulliseksi ryhmien määräksi muodostui 35, jotka taas jakaantuivat kymmeneen kategoriaan. Nämä kymmenen kategoriaa ryhmittelin viiteen kuvauskategoriaan. Koska tein kolmannen vaiheen analyysin yhteensä kolme kertaa, syntyi neljäs vaihe lähes itsestään. Neljännessä vaiheessa suurin työ oli kuvauskategorioiden nimeäminen niin, että ne kuvaisivat kokonaisuutena sen sisältämiä ryhmiä.

#### 4. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tulokset on saatu fenomenografisella analyysillä, johon aineisto on hankittu teemahaastattelulla. Teemahaastattelun jokaisen teeman avauskysymykset olivat kaikille haastateltaville identtiset, muuten teemojen sisällä haastattelu eteni avoimena keskusteluna. Haastatteluaineistolla selvitin pooliopettajien käsityksiä osaamisesta. Fenomenografisen analyysin tulokset ovat syntyneet käsityksien vertailulla ja luokittelulla toisiinsa nähden. Tulokset on esitetty hierarkkisessa muodossa, missä hierarkiatason on määrännyt kuvauskategorian laaja-alaisuus. Tuloshierarkia ei ole paremmuus- tai tärkeysjärjestys.

Tuloksissa esittelen ensin tulosavaruuden kuvauskategoriat ja niiden alakategoriat. Seuraavissa ala-luvuissa esittelen jokaisen kuvauskategorian yksityiskohtaisesti. Sitaateissa olen katkaissut merkitystä tiiviimmän ilmaisen luomiseksi merkinnällä (...) ja olen [...] -merkinnällä lisännyt sitaattiin kontekstin, jossa sitaatti esiintyy. Sitaattien alussa ensimmäinen numero kertoo haastateltavan koodin ja toinen numero havaintonumeron.

Tutkimukseni PVKVK:n pooliopettajien käsityksistä osaamisesta on mallinnettu kuvassa 10. Mallissa vasemmalla on päällekkäin viisi kuvauskategoriaa. Kuvauskategoriat on järjestelty hierarkiseen järjestykseen, jossa kuvauskategoriat ovat laaja-alaisuuden mukaisessa järjestyksessä (Niikko 2003, 38—39), jossa ylimpänä on laaja-alaisin kuvauskategoria.



**Kuva 10.** Tutkimuksen fenomenografisen analyysin tulosavaruus

Jos kuvauskategoriat irrotetaan erilleen tästä tulosavaruudesta, voidaan sieltä tunnistaa päälekkäisyyksiä. Esimerkiksi vuorovaikutukseen liittyviä käsityksiä voidaan löytää useista ryhmistä. Tulosavaruutta pitääkin käsitellä kokonaisuutena, jossa jokainen kuvauskategoria tuo oman näkökulmansa osaamiseen.

Kolme ylintä kuvauskategoriaa kuvaavat osaamisen toimintaympäristön vaikutuksia osaamiseen ja osaamisen vaatimuksiin. Ensimmäinen kuvauskategoria perustuu toimintaympäristön tuntemiseen ja kansainvälisyyden synnyttämiin vaatimuksiin luonteenpiirteille. Tämän kuvauskategorian voidaan nähdä perustuvaan kokemukseen. Toinen kuvauskategoria muuttaa edellisen kuvauskategorian kokemuksen näkökulman toimintatavoiksi ja niiden kehittämiseksi. Kuvauskategoria ilmentää kokemuksen kautta syntyvän tiedon kehittymistä ja näkökulmien uudistumista. Kolmas kategoria tuo osaamiseen mukaan erilaiset sosiaaliset kontekstit, jossa pooliopettajat toimivat. Kuvauskategoria kuvaa myös osaamista, joka havaitaan yksilöstä ulos päin ja jota pidetään käyttäytymishyveinä.

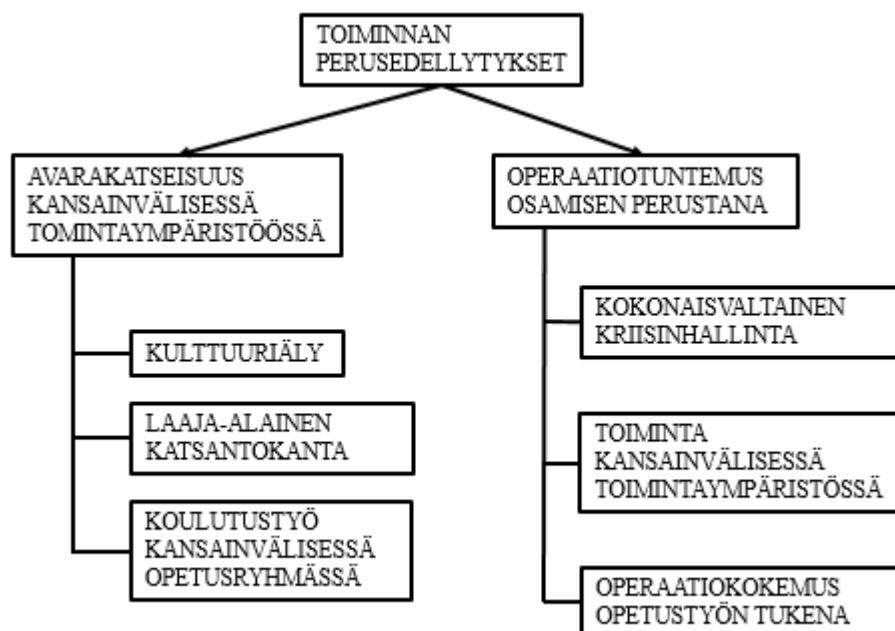
Kaksi alinta kuvauskategoriaa ovat vahvasti työtehtävään ja tekemiseen liittyviä käsityksiä. Ensimmäiseksi kuvauskategoriaksi on nostettu pedagogiikkaan liittyvät käsitykset. Käsitykset



ovat hyvin käytännönläheisiä, mutta laaja-alaisempia kuin viimeisen kuvauskategorian käsitykset. Ylimpien kuvauskategorioiden käsitykset voidaan nähdä osaamisen hiljaisena tietona ja alimmat näkyvän tiedon käsityksinä.

#### 4.1 Toiminnan perusedellytykset

Ylimpänä hierarkkisessa tulosavaruudessa on toiminnan perusedellytykset. Kuvauskategoria on laaja-alainen; se sisältää perustan, jonka pohjalle pooliopettaja kykenee rakentamaan oman osaamisensa. Toiminnan perusedellytykset sisältää kaksi kategoriää: avarakatseisuus kansainvälisessä toimintaympäristössä ja operaatiotuntemus. Kuvauskategoria antaa toimintaympäristön tuntemuksen perusteet ja siellä vallitsevat käyttäytymisnormit. Alemmista kuvauskategorioista löytyy jokin tietty osa-alue, kuten luonteenpiirre, opetustyö tai yksittäinen taito. Tässä kuvauskategoriassa käsitykset osaamisesta kaikkineen osa-alueineen limittyvät toisiinsa, mistä johtuen tämä kuvauskategoria on tuloshierarkiassa korkeimmalla.



**Kuva 11.** Toiminnan perusedellytyksen tulosavaruus

##### 4.1.1 Avarakatseisuus kansainvälisessä toimintaympäristössä.

Avarakatseisuus kansainvälisessä toimintaympäristössä rakentuu kulttuuriälyn, laaja-alaisen katsantokannan ja koulutustyön pohjalle kansainvälisessä opetusryhmässä. Kategoria voidaan nähdä eräänlaisena käyttäytymisnormien perustana.

### **Kulttuuriäly**

Työympäristö on pooliopettajan työssä monikulttuurinen: siinä on useita eri uskontojen ja kulttuureiden edustajia. Tästä johtuen on tärkeää, että pooliopettajalla on kulttuuriälyä, joka näkyy yleissivistyksenä ja kulttuuriymmärryksenä. Pedagogiikassa pooliopettajan on kyettävä tunnistamaan eri kulttuureiden välistä vuorovaikutusta.

*1.12. Sulla pitää olla hyvät pedagogiset kyvyt ja yleissivistys ja ymmärrys eri kulttuuritaustaisten oppilaiden ohjaamisesta ja opetusmetodeista.*

Kulttuuriäly näkyy myös tahdikkuutena, jolloin pooliopettaja ei huolimattomuuttaan tai osaamattomuuttaan tallo kenenkään varpaille. Kokemus toiminnasta eri kulttuureissa helpottaa toimintaa pooliopettajana.

*6.9. Uskontojen ja kulttuurien ymmärrys, niin, koska ne määrittää hyvin paljon sitä käytännön toimintaa mitä kentällä tapahtuu.*

*9.31. Mitä enemmän oot kansainvälisessä yhteydessä, niin sit semmonen muun maalaisten tapojen, koulutuksen, elämisen tunteminen. Et minkälaisia ne on ihmisinä, henkilöinä.*

*2.9. Sillä lailla, ettei tule poljettua huolimattomuuttaan, osaamattomuuttaan, jonkun varpaille tässä kohtaa, kyl siinä pitää olla hyvin tahdikas, eli osata kulttuuriin liittyviä sidonnaisuuksia.*

### **Laaja-alainen katsantokanta**

Kansainvälisestä toimintaympäristöstä johtuen pooliopettajalla pitää olla laaja-alainen katsantokanta, mikä näkyy suvaitsevaisuutena. Hyvä yleissivistys helpottaa katsantokannan laajuutta.

*2.10. Ulkomaalaisten kanssa pitää jonkin näköinen kohtuullisen hyvä yleissivistys siitä mitä tehdään ja miten se asettuu siihen oppilasjoukkoon. (...) pitää olla vähän laajempi, avoimempi se katsantokanta.*

*5.20. Itse toimii esimerkkinä yleisesti ja suvaitsevaisesti, ettei ole mitenkään rajoittunut tässä hommassa.*

### **Koulutus kansainvälisessä opetusryhmässä**

Opetustyö tapahtuu kansainvälisessä ympäristössä, jossa oppilaat tulevat useita eri lähtömaista ja opetusryhmäkin voi olla monikansallinen. Tästä johtuen, pooliopettajan pitää pystyä työskentelemään ja opettamaan monikansallisessa ympäristössä.

*5.10. Tää opettaminen ei ole sellaista, että sä käyt vaan opettamassa ja sitten poistut paikalta, vaan sä oot periaatteessa opettajaporukan, jossa on myös ulkomaalaisia, niin heidän kanssa aamusta iltaan yhteistyössä, ja myös opiskelijoiden kanssa, joita on sitten eri maista ja kulttuureista.*

*1.11. No mä sanosin näin, että sulla pitää olla pedagogiset kyvyt, koska kursseilla sä opetat oppilaita, jotka tulevat ympäri maailmaa.*

### **4.1.2 Operaatiotuntemus osaamisen perustana**

Toisena kategoriana toiminnan perusedellytyksissä on operaatiotuntemus, joka pitää sisällään ymmärryksen kokonaisvaltaisesta kriisinhallinnasta, toiminnan kansainvälissä toimintaympäristössä ja operaatiokokemuksen käyttämisen opetuksessa. Katgoria voidaan nähdä osaamisen kokemusperäisenä hiljaisena tietona, jonka siirtäminen toiselle yksilölle kokonaisuudessaan on mahdotonta.

Toimintaympäristön laaja-alainen tuntemus ja siellä toimivien eri organisaatioiden tuntemus luovat perusteet pooliopettajien käytännön tason opetustyölle sekä toiminnan kehittämiseksi.

### **Kokonaisvaltainen kriisinhallinta**

Pooliopettajalla pitää olla kokemukseen perustuvaa osaamista kokonaisvaltaisesta kriisinhallinnasta, jotta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan huomioida sotilaiden, poliisien ja siviileiden yhteistoiminta.

*7.19. Siviiliorganisaation toiminta ja sen prosessit. Koska siinä perus YK-operaatiossa, (...) niin siinä on ylin johto siviileitä. Ja moni toimialajohto on myöskin siviileitä.*

*7.1. Sit siellä [harjoituksessa] on poliisikomponentti ja kaikki se siviiliorganisaatio.*

*5.7. Jos oot sotilas, ja oot tottunu tekeen jotain tietyllä tavalla, ja vain sotilasnäkökulmasta, koska sitten sotilaat on tästä vain yksi osa. Sitten on poliisi, ja myös siviilit ovat mukana kaikilla kursseilla oppilaina, niin pitää pystyä myöskin omaksumaan se, mitä nämä muut tekevät, sotilaan lisäksi, ja miten se yhteistyö järjestyy.*

*4.19. Meidän pitää hallita myöskin siviilien ja poliisien kanssa yhteistoiminta, kun siellä ne ympäristöt ja organisaatiotoiminnot on vähän erilaisia, niin sen takia se kokemus ihmisten kanssa työskentelystä monikulttuurisessa ympäristössä, sitä ei saa mistään muualta kuin sieltä.*

Jotta ymmärrys kokonaisvaltaisesta kriisinhallinnasta pääsee oikeasti syntymään, on pooliopettajalla hyvä olla kokemusta eritasoisista tehtävistä operaatioissa. Kokemusta pitäisi olla niin kentällä toimisesta joukkojen kanssa kuin eritasoisista esikuntatehtävistäkin.

*5.25. Vähintään on pitänyt käydä yhdessä tai kahdessa eri tasoisessa, että sä oot kentällä toimimassa joukkojen kanssa tai esikunnassa, että sä näet sen kokonaisuuden, ja ymmärrät, kuinka vaikeeta se on, ja kuinka paljon siellä on erilaisia toimijoita, jotka ei tee työtä yhdessä, tai jotka ei oo aikanaan tehneet töitä yhdessä.*

*4.18. Itse koen eduksi, jos sä oot ollut muissakin kansainvälisissä tehtävissä kuin missioissa, esimerkiksi nää vaalitarkkailijan tehtävät tai muu siviiliorganisaation kanssa työskentely.*

*4.3. Eli mikäli mahdollista, sulla on sieltä taktiselta, yksikkö, pataljoonatasolta, sektori, prikaatitasolta, ja myöskin missio esikuntatasolta.*

Monen tasoista operaatiokokemusta tarvitaan, koska operaatioiden säännökset eivät ole samantaisia.

*3.6. Yhden mission, kahden mission säännökset ei vaan riitä.*

Tärkeintä kuitenkin on, että opettajaryhmässä on kokemusta useasta eri operaatiosta. Kurssin suunnitteluvaiheessa pooliopettajat voivat reflektoida toimintatapojaan ja toimintaympäristöjä rakentaessaan toimivaa kokonaisuutta kurssille.

*9.4. Mielestäni minullakin on valtava kokemus operaatioista. Ei valtava, mutta kokemus operaatiosta, kaikki on kokeneita. Jokaisella on joku oma, missä hän on erityisen kokenut.*

### **Toiminta kansainvälisessä toimintaympäristössä**

Kansainvälinen toimintaympäristö asettaa omat haasteensa pooliopettajan osaamiselle. Pooliopettajan pitää tuntea kiinnostusta kansainvälistä toimintaympäristöä ja siellä toimivia organisaatioita kohtaan. Monikansallisessa toimintaympäristössä pitää pystyä toimimaan erilaisten kulttuureiden kanssa.

*7.13. Tämmönen kv-ympäristön tuntemus ja sosiaalinen pärjääminen erilaisten kulttuurien kanssa.*

*5.3. Pitää olla kiinnostunut kansainvälisistä tehtävistä. Ja myös tämmösestä kriisin hallintaan liittyvistä yleismaailmallisista tapahtumista, ja kansainväliset järjestöt, mitkä niiden roolit on siellä operaatiossa, kuka tekee minkäkin näköistä asiaa*

### **Operaatiokokemuksen käyttö opetuksessa**

Operaatiokokemuksen avulla pooliopettajat kykenevät sitomaan opetuksen konkreettiaan käyttäen todellisia esimerkkejä. Operaatiokokemus tuo opetukseen todellisuutta.

*1.15. Niin silloin sulle tulee ymmärrys, joka sitte voi sanoa melkeen tukevoittaa sun opetettavaa asiaa, koska pystyy sanomaa, että näin sitä asiaa on käsitelty missolla ja se on esimerkkinä.*

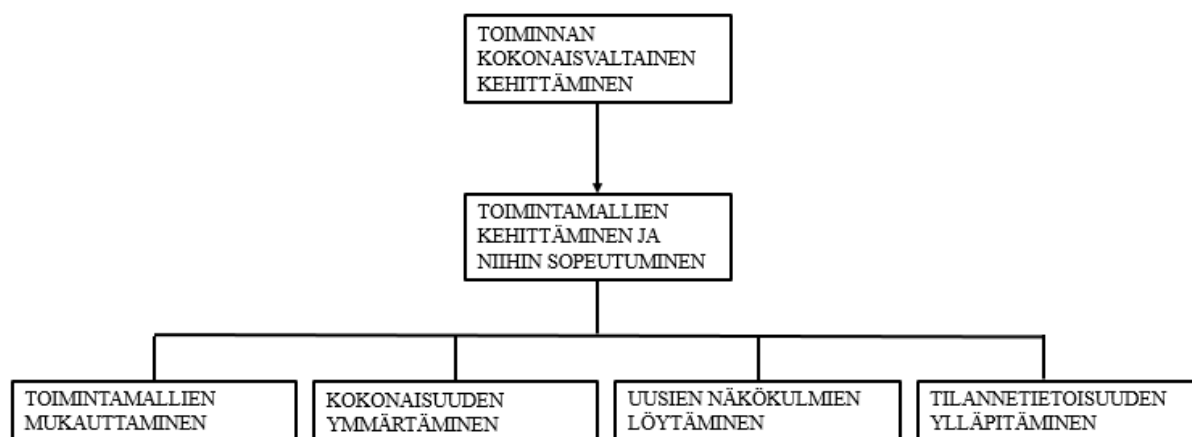
*1.13. Vankka missiokokemus, jotta sä voit sitten eri kursseilla tietyissä aiheissa selkeästi esimerkkien kautta, pystyt selittämään niitä asioita, joita opetetaan.*

Käytännössä tämä näkyy siinä, että pooliopettajat kykenevät luomaan todellisen oloisen toimintaympäristön, joka vastaa olosuhteista, tehtävistä ja operatiivisten tehtävien osalta opetus-tilaisuutta, vaikka opetuksessa olisi kuvitteellinen yleistason operaatiokehys.

*2.16. Täytyy ollu itellä missio kokemusta operaatiokokemusta. (...) näähän on kuvitteellisia missiota mitä täällä on, mutta vastaavan kaltaisista olosuhteista ja tehtävistä ja operatiivisista tehtävistä mitä siellä käsitellään.*

## **4.2 Toiminnan kokonaisvaltainen kehittäminen**

Kun edellinen kuvauskategoria oli taustamuuttujien tunnistamista ja niiden vaikutuksien arviointia, antaa toinen kuvauskategoria jo vaatimuksia osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen. Ensimmäisessä kuvauskategoriassa tarkasteltiin toimintaympäristöä yleisellä tasolla ja tässä kategoriassa tarkastellaan jo tarkemmin toimintaympäristön vaikutuksia. Kuvauskategoria sisältää yhden alakategorian, jolla kuvataan toimintamallien kehittämistä ja niihin sopeutumista.



**Kuva 12.** Toiminnan kokonaisvaltaisen kehittämisen tulosavaruus

### Toimintamallien mukauttaminen

Pooliopettajalla pitää olla kokemusta monenlaisista toimintamalleista, joita hän osaa käyttää joustavasti erilaisissa tilanteissa. Tiivistäen voisi sanoa, että mitä enemmän pooliopettajalla on eri ympäristöstä hankittuja toimintamalleja, sitä parempi mahdollisuus hänellä on päästä parempaan lopputulokseen. Näitä omia toimintamalleja pitäisi saada jaettua opetuksessa mahdollisimman laajasti eteenpäin.

*3.5. Mutta mitä enemmän on erilaisia toimintamalleja, sulla on takataskussa koulutuksen jälkeen, niin sen isompi skaala on sulla niin kuin tavallaan tehdä se homma oikein tai päästä hyvään lopputulokseen. Jos sulla on vain yks toimintamalli olemassa, se on vaikea soveltaa sitten erilaisiin tilanteisiin*

On pystyttävä sopeuttamaan omaa toimintaa, koska jokainen tilanne ja toimintaympäristö on erilainen, eikä välttämättä juuri tietty toimintamalli toimi ollenkaan. Mukauttamisen vaatimuksia asettavat niin toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset, kuin opetustyössä jokaisen kurssin uusi oppilasaineskin.

*5.16. Pitää kuunnella, ja ehkä myös sitten muuttaa omaa toimintatapaa ja ajattelutapaa sen kohderyhmän mukaan, että minkälaisen ihmisten kanssa on tekemisissä.*

*9.14. Kun ihminen rupee luulemaan, että täähän on ihan piece of cake, seuraa epäonnistuminen. Jokainen on erilainen. Jokainen sotatilanne on varmaan erilainen.*

Toimintamallien laajuuden nähdään olevan yhteydessä käytännön kokemuksen kanssa. Kokemus erilaisten ihmisten, organisaatioiden ja toimintamallien kanssa toimimisesta antaa pooliopettajalle laaja-alaisen toimintamallivaraston.

*3.4. Kyllähän se kokemus, kokemus perehtyneisyys siihen asiaan on eduksi. Mahdollisimman monta kokemusta erilaisista missioilta, erilaisista tilanteista, erilaisista SOP:sta, erilaisista toimintatavoista. (...) mitä enemmän sä oot nähnyt erilaisia toimintatapoja ja toimintamalleja, sen paremmin se niin kun pystyt neuvomaan oppilaita, siinä että miten niiden tulee valmistautua johonkin missioon.*

Toimintamallien nähdään olevan yhteydessä toimintaympäristön tuntemiseen. Pooliopettajan pitää tuntea toimintaympäristön asettamat rajoitteet. Toimintaympäristössä voi olla esimerkiksi siviiliorganisaatioita, joilla on täysin erilaiset toimintatavat kuin sotilasorganisaatiossa on totuttu. Tärkeintä on, että pooliopettaja kykenee vertailemaan toimintaympäristöjä ja nostamaan sieltä parhaat käytänteet opetukseen.

*7.20. Se itse sotilaallinen suunnittelu, joka on sitä ydinopetusaihetta, sitte se operaatiotuntemus noista esikuntatasolta, koska opetetaan työskentelemään esikuntana, ja jotta se esikunnan opetus onnistuu, niin siihen liittyy se YK-mission siviilien toiminnot ja prosessit.*

*6.7. No se on esimerkiksi meikäläisellä kun on noin paljon noita ulkonaolovuosia ni mä voin verrata että paikassa X tehtiin näin, paikassa Y tehtiin näin ja kumpi nyt oli parempi siihen ympäristöön jossa näin asioita tehtiin.*

*6.19. Mielellään niitä pitää pystyä tähän sitomaan sen johonkin missioon tai tahtumaan*

Yksittäinen pooliopettaja ei voi omaksua kaikkia mahdollisia toimintatapoja ja toimintaympäristöjä. Tästä johtuen opetusryhmässä pitää olla laaja-alaista kokemusta eri toimintaympäris-



töistä, jotta kursseille saadaan rakennettua mahdollisimman todentuntuiset kehykset. Kun opetusryhmässä on eritaustaisia opettajia, on mahdollista oppia toisilta hyviä käytänteitä.

*3.7. Kouluttajissa on tärkeää se, että jos kouluttajissa on mahdollisimman monen eri mission taustasia. (...) Jos yks on ollut kolmessa tuolla, ja yks on ollut kahdessa tuolla tai yks on ollu yhdessä tuolla, niin siinä on jo silloin kuuden mission kokemus, jota voidaan yhdistää. (...) Sitten heataan yleiskurssilla ominainen, niin kun yleinen toimintatapa.*

*3.18. Seuraa muiden kouluttajien juttuja, sieltä kun löytyy, hei tuo on kiva tapa esittää (...), ottaa niitä sitten mukaan omiin esityksii.*

### **Kokonaisuuden ymmärtäminen**

Opetuksessaan pooliopettajan pitää pystyä ymmärtämään opetettavat asiat kyeten havainnoimaan opetettavien asioiden vuorovaikutussuhteet. Lähes aina opetuksessa olevat yksikertaiset asiat liittyvät monimutkaisilla riippuvuussuhteilla toisiinsa.

*2.6. Nähdään asiat riittävän syvälle, tavallaan niin kuin kolmiulotteisesti, ei pelkästään se oma asia, vaan se että mitä miten se asia liittyy, mikä on käsillä, miten se liittyy siihen kokonaisuuteen (...) Eli sinne pitää olla johdonmukaisuus siihen opettavaan asiaan. Se ei saa olla irrallinen siitä kokonaisuudesta. (...) Jos jonkun aloitat, nii se pitää saaha sen narun päähän solmu vielä. Se saa jonkin näköisen päätöksen.*

Kokonaisuuden kolmiulotteinen ymmärtäminen mahdollistuu sillä, että pooliopettaja kykenee löytämään opetuksesta keskeisimmät asiat. Opetuksen keskeinen sisältö pitää löytää virallisesta ohjesäännöstöstä, joka pitää pystyä muuttamaan yksinkertaisemmiksi opetettaviksi asioiksi.

*6.5. Sitten sun tärkein tapa miten sä sen esität ja osata opetusmenetelmät, miten sä aiot sen opettaa. (...) Sä valitset ne tärkeimmät siitä ja käyt ne läpi. (...) Kaikessa sotaväen opetuksessa, etsittävä se kultainen nauha.*

*5.22. Osaat sen [YK JA NATO ohjeistus] kertomaan yksinkertaisemmin opiskelijoille. Eli pystyt muokkaamaan sitä virallista kapulakieltä ymmärrettäväksi puheeksi opetuksessa.*

Toisaalta kokonaisuuden ymmärtämistä voidaan tarkastella myös opettajaryhmässä toimimisessa. Jokaisen pooliopettajan on tiedettävä, mitä kukakin aikoo opettaa ja ymmärtää, miten oma opetuskokonaisuus liittyy tähän kokonaisuuteen. Näin toimimalla opetustapahtumasta saadaan yhtenäinen kokonaisuus opiskelijoille.

*6.3. ymmärrettävä mitä se toinen puhuu, että mistä hän aikoo puhua, koska sä voit viitata edelliseen tai ilmoittaa että seuraava luennoitsija tai oppitunnin pitäjä tulee puhumaan näistä ja näistä vielä tarkemmin.*

### **Uusien näkökulmien löytäminen**

Pooliopettajan työssä asiat harvoin ovat täysin mustavalkoisia. Tilanteet ja oppilaat vaihtuvat sekä kurssin opetus uudistuu jatkuvasti. Pooliopettajan pitääkin pystyä mukautumaan kulloisienkin kurssien ja oppilaiden vaatimuksien mukaisesti. Mukautuminen vaatii sitä, että pooliopettaja ei voi pitää liian tiukasti kiinni omista näkökulmastaan ja toimintatavoistaan, vaan pitää kyetä ymmärtämään, että asioita voidaan tehdä monella eri tavalla.

*5.14. Pitää olla joustava ja tilanteisiin sopeutuva ja mukautuva, vähän niin kuin kameleontti, että elät siellä ja vaihdat väriä sen mukaan, millainen opiskelija on.*

*8.14. Tarkotan sillä joustavuudella, että ei voi olla täysin sillain mustavalkosesti. Vaikka ne on tärkeitä, mut siellä on niin paljon muita asioita kans, jotka on tosi tärkeitä.*

*3.11. Sellanen aina haittaa siellä koulutustyössä, jos on liian niin omiin kuvioihin kangistunut kavereita, että ne pitää kiinni siitä omasta toimintamallista.*

Uusien näkökulmien löytäminen ei ole yksinkertaista vaan vaatii avoimuutta ja valmiutta muuttaa omia käsityksiä. Pooliopettajan pitää olla avoin muiden toimintatavoille ja kyetä kehittämään opetusta kokonaisuutena huomioiden ne.

*8.17. Ollaan avoimii niille muiden ajatuksille myös, että antaa tilaa muiden vähän selittää sitä, että miks aattelee, et jotain pitäis tehdä.*

*1.9. Pitää ittekin olla valmiina ottamaan vastaan ja muuttamaan omaa käsitystä asiasta.*

### **Tilannetietoisuuden ylläpitäminen**

Aktiivinen perehtyminen toimintaympäristön muutoksiin tapahtuu omalla ajalla. Tilannetietoisuutta voi ylläpitää esimerkiksi tutustumalla eri organisaatioihin ja niiden toimintatapoihin.

*5.24. Oma aktiivisuus, että sä perehdyt koko ajan asioihin, muuttuvaan maailmaan, eri organisaatioihin ja toimintatapoihin, että sun pitää olla kiinnostunu ja lueskella.*

Tilannetietoisuuden ylläpito näkyy kurssien valmisteluviikoilla, jolloin suunnittelussa otetaan huomioon aikaisemman kurssin palautteen lisäksi muutokset maailmalla. Tilannetiedon ylläpitäminen voi tapahtua itsenäisesti opiskelemalla, mutta myös jakamalla tietoa opetusryhmän kesken.

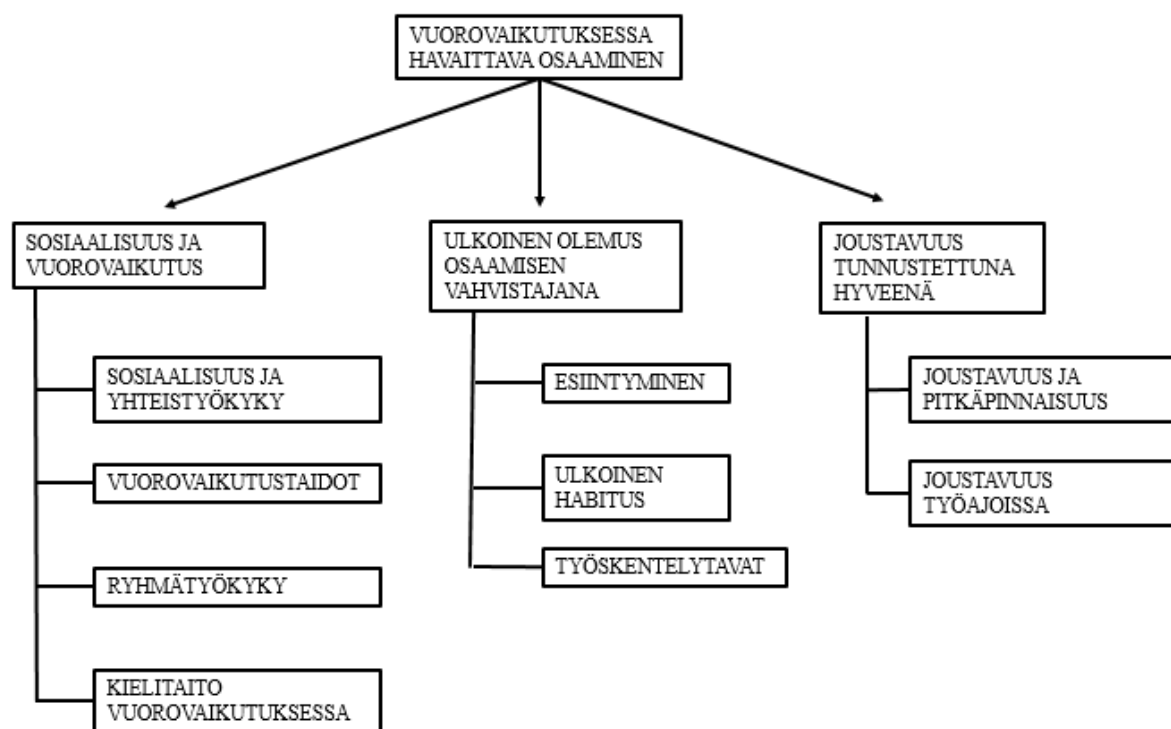
*8.2. Yritetään siinä suunnittelussa aina huomioida (...) sit mitä ajatellaan, et maailmalla jotain asioita on muuttunu tai mitä meidän pitäis huomioida .*

*4.8. Sun pitää itse aktiivisesti etsiä sitä päivitettävää tietoa, että tulee uusia YK:n, tai NATO:n tai FINCENT:n asiakirjoja, niin sun pitää olla niistä tietoinen ja jakaa sitä.*

### **4.3 Pooliopettajan vuorovaikutuksessa havaittava osaaminen**

Yksilön toimintatapojen kuvauskategoria ilmentää kokonaisuutta, joka pooliopettajasta nähdään ulkopuolelle vuorovaikutustilanteissa. Työyhteisössä toimiminen ja opetustyön käytännön toteutus vaativat sosiaalisuutta, vuorovaikutustaitoja, kykyä tehdä päätöksiä ja joustavuutta. Nämä osaamisen osa-alueet tulevat esille pooliopettajan päivittäisessä työskentelyssä hänen toimiessaan eri sosiaalisissa tilanteissa. Työssään pooliopettajat ovat vuorovaikutus-

sa opetus- ja oppilasryhmänsä, kansainvälisen suhdeverkostonsa ja PVKVK:n henkilökunnan kanssa.



**Kuva 13.** Pooliopettajan vuorovaikutuksessa havaittavan osaamisen tulosavaruus.

#### 4.3.1 Sosiaalisuus ja vuorovaikutus

##### Sosiaalisuus ja yhteistyökyky

Pooliopettajan työ on työskentelyä ihmisten kanssa. Pooliopettajan pitää pystyä toimimaan luontevasti opetustilanteessa oppilaiden kanssa sekä kollegiaalisesti opetusryhmässä. Ympäristön vaatimuksista johtuen pooliopettajan pitää olla sosiaalinen ja yhteistyökykyinen.

*5.9. Pitää olla jollain lailla sosiaalinen, ja viihtyä tällaisessa...*

*4.11. Näissä töissä auttaa sosiaalisuus ja ulospäinsuuntautuneisuus.*

Käytännössä sosiaalisuus ja yhteistyökyky voidaan nähdä luontevana käyttäytymisenä ihmisten kanssa.

*4.12. Sosiaalisuudella tarkoitetaan sitä, että ei eristäydy, ja ei koe tällöistä isompaa ihmisjoukkoa kiusalliseksi tai ahdistavaksi.*

### **Vuorovaikutustaidot**

Pooliopettajan työ on yhteistyötä opettajaryhmän kanssa. Valmisteluviikolla voidaan välillä työstää työtehtäviä yksin, mutta usein työn tuloksia käydään opettajaryhmässä läpi.

*7.8. Opettajatiimissä työskentely vaatii semmosia ryhmätyötaitoja ja sitten tämmöistä yleistä sosiaalisuutta, että se toimii hyvin.*

*6.1 Tunnin ajanjaksottelun sä oot tehny itse, ja tääki on käyty yleensä niinkö ryhmässä läpi, tarkastettu nämä opetusjutut, että mitä aion opettaa ja mitä milloinkin.*

Vuorovaikutusta käydään opetusryhmän sisällä niin työasioista kuin muistakin aiheista, mutta vuorovaikutustaidoilla on merkitystä myös yhteistoiminnassa oppilaiden kanssa.

*9.7. Kansainvälisis ympyröis sellanen, että ei oo se nurkkaan vetäytyjä. Pystyy keskustelemaan asiasta kuin asiasta kollegoiden kanssa.*

*8.8. sekin on tärkeätä, että tavallaan täytyy olla, ei välttämättä tarvi olla just sosiaalinen, mut sillä tavalla vuorovaikutustaitoja, että tulee toimeen niiden kursilaisten kanssa hyvin ja kuuntelee niitä ja koittaa vastata niille mahdollisimman hyvin.*

Vuorovaikutustaidot näkyvät kyvyssä kohdata oppilaita yksilöinä ja avoimesti. Oppilaiden kanssa pitää pystyä puhumaan myös henkilökohtaisista asioista.

*6.12. No sanotaanko silleen että avoimuus, yksilön, nyt kuulostaa kauheen kauniilta, yksilön kohtaaminen, koska ihmisillä voi olla että, hei, voidaanko keskustella tunnin jälkeen jostakin asiasta, koska heillä on joku henkilökohtanen juttu.*

### **Ryhmätyökyky**

Pooliopettajien pitää osata työskennellä työyhteisössä. Yhteistyökyvyllä pooliopettajat voivat keventää toistensa työkuormaa sekä auttaa opetusryhmää parempiin suorituksiin kuin yksin työskentelemällä olisi voinut saavuttaa.

*1.8. Ryhmätyökyky, mä painotan sitä tosi tärkeenä asiana.*

*8.11. Pitää olla ryhmätyökykyinen, koska siinä tehdään ryhmässä sen kurssin porukan kanssa, et siellä on nää kurssijohtajat ja FINCENT:n puolesta johtaja ja sitten niitä erilaisii kaikkii sanotaan nyt et se on noin kymmenen hengen porukka se valmistelevakin porukka.*

*2.14. Jos jollain vähän enemmän työkuormaa sinne pitäs mennä kysyy ja tarjoo vähän apua, että voinko auttaa jotenkin, tää ei oo yhden ihmisen show, vaan tää on koko sen porukka.*

Ryhmätyökyky näkyy myös opetuksen näkökulmasta. Pooliopettajan pitää myös kyetä ohjaamaan ryhmätyöskentelyä ja toimimaan osana opetusryhmää.

*6.17. Mä väittäisin että halu ryhmätyöskentelyyn ja ohjailun taito ja siihen liittyvä kyky ohjailla niinkö mä sanoin sitä ryhmätyöskentelyä.*

### **Kielitaito vuorovaikutuksessa**

Englannin kielellä pitää pystyä luontevaan vuorovaikutukseen oppilaiden ja kansainvälisen opetusryhmän kesken.

*9.8. Ja sitten, tuoda mielipiteensä sillä kyseisellä kielellä, mikä nyt monessa suhteessa on englannin kieli.*

*3.14. No englannin kieli on tärkeä, koska nyt nää koulutukset englannin kielellä vedetään. Se tärkeää, hyvin tärkeä. Sun pitää kumminkin hallita sillä lailla, että sä voit sen tiedon jakaa selkeesti.*

Luontevan puheen lisäksi pooliopettajan pitää kyetä mukauttamaan omaa kielenkäyttöä oppilaiden taitotason mukaisesti.

*6.18. Kielitaito pitää olla siinä kunnossa, että sun pitää pystyä selittämään, kun näet sen yleisön, ymmärtääkö ne sen mitä sä sanot vai ei, vai pitääkö muuttaa ja kääntää vielä helpommalle englannille tai millä kielellä nyt opetetaan.*

#### **4.3.2 Ulkoinen olemus osaamisen vahvistajana**

##### **Esiintyminen**

Työssä selviytymistä auttaa, kun pooliopettajalla on selkeä ja luonteva esiintymistaito. Esiintymistilanteita ei saa kokea ahdistavana. Opiskelijoiden kanssa pitää kyetä hahmottamaan kohdeyleisön vastaanottokyky ja mukauttaa itsensä siihen tilanteeseen.

*5.18. Pitää olla selkeä esiintymistaito. Eli kun kirjalliset jutut, ja puhut, niin se on ymmärrettävää, että ei yritä työntää liikaa asiaa liian nopeasti, koska se ei välttämättä mene perille. Ehkä se, että hahmottaa sen kohdeyleisön vastaanottokyvyn ja mukauttaa itsensä puhujana siihen.*

*4.14. Esiintymistä ei saa kokea ahdistavana.*

Opettajaryhmässä on hyvä kyetä tuomaan esille omat näkökulmansa diplomaattisesti ja esittää perustellusti tarvittavat muutokset.

*8.12. Sanoisin, että yhtä aikaa diplomaattinen tai semmonen joustava ja sopeutuva, mut sit kuitenkin semmonen, et täytyy myös saada niitä omia pointteja ja omia asioita siellä läpi,*

##### **Ulkoinen habitus**

Ulkoisesti pooliopettajan olemuksen pitää olla sellainen, että hän on helposti lähestyttävä niin oppilaille kuin opetusryhmän jäsenille. Jotta tähän päästään, pitää kohdata ihmiset vuorovaikutustilanteessa avoimin mielin pystyen empaattiseen kanssakäymiseen.

*9.18. No, vuorovaikutus. Siis, mua on helppo lähestyä. Otan toiset ihmiset huomioon.*

*5.11 Ei saa olla ennakkoluuloja, koska oppilaita tulee eritasoisista lähtömaista, ja heidän kielitaso voi rajoittaa sitä kommunikointia ja asioiden omaksumista.*

*4.17. Osaat olla diplomaattinen ja osaat sitten antaa kommentit, ja perustellut kannat, joihinkin asioihin, mitä koet, että ei mee ihan oikein ja on kehitettävää.*

Kun puhe on sotilastaustaisesta pooliopettajasta, joka toimii opetustehtävässä sotilasroolissa, tulee hänen uskottavuutensa vuoksi ulkoisestikin näyttää sotilalta.

*9.6. Ulkoinen olemus, siis että näyttää sotilalta, et on sotilas.*

### **Työskentelytavat**

Pooliopettajien pitää olla suunnittelussa ja tekemisissään perusteellinen. Näiden työskentelytapojen lisäksi pooliopettajan pitää aktiivisesti pyrkiä kohti haluttua lopputulosta.

*5.8. Kuitenkin semmonen, että on tarkkuus, että kun tehdään jotain suunnitelmaa tai jotain muuta, niin ei tehdä hällä väliä, vaan otetaan selvää perusteista.*

*4.16. Sä oot ite aktiivinen ja otat selvää asioista, ja pyrit itse vaikuttamaan, ja nimenomaan se, että ehkä se ennalta-aktiivisuus, proaktiivisuus on tärkeätä, jos jostain asiasta ei tuu tietoa, niin sä alat tarkistamaan, että mikä tää tilanne on.*

### **4.3.3 Joustavuus tunnustettuna hyveenä**

Joustavuus nähdään tämän kuvauskategorian sisällä ulkoisesti havaittavana hyveenä, joka kuvastaa pooliopettajan työskentelytapaa niin opetus- kuin valmisteluviikoilla. Myöhemmin käsiteltävä henkinen venyvyys mahdollistaa joustavuuden havaitsemisen vuorovaikutuksessa (luku 4.5.2). Käsityksien näkökulma on siis eri.

### **Joustavuus ja pitkäpinnaisuus**

Ulospäin pooliopettajasta pitää näkyä pitkäpinnaisuus ja rauhallinen olemus. Pooliopettaja joustavuus näkyy ulospäin pitkäpinnaisuutena. Olisi hyvä, jos pooliopettajaa ei saa hermostumaan edes provosoinnilla.



*7.6. Elikä täytyy sillä tavalla sanoa, että jos ominaisuuksista sanotaan, niin semmonen joustavuus ja pitkäpinnaisuus, ettei pulttia pidä ottaa.*

*9.19. Mua on äärimmäisen vaikee saada suuttumaan, jopa provosoimallakin.*

### **Joustavuus työajoissa**

Pelkkä pitkäpinnaisuus ei riitä pooliopettajan joustavuutta tarkastellessa vaan pooliopettajan pitää kyetä joustamaan myös työajoissa. Konkreettisesti joustavuus näkyy pitkissä opetuspäivissä, jotka voivat venyä alkuillasta aina pitkälle yöhön. Pooliopettajan työ on projektiluontoista työtä, jossa tietyille kurssille tulevat tietyt opettajat. Suunnittelu- ja koulutusviikolla työpäivät eivät ole aina virka-aikana, ja kurssiviikolla päivät voivat venyä jopa puoleen yöhön. On huomioitava, että pooliopettajat toimivat myös ulkomailla työtehtävissään.

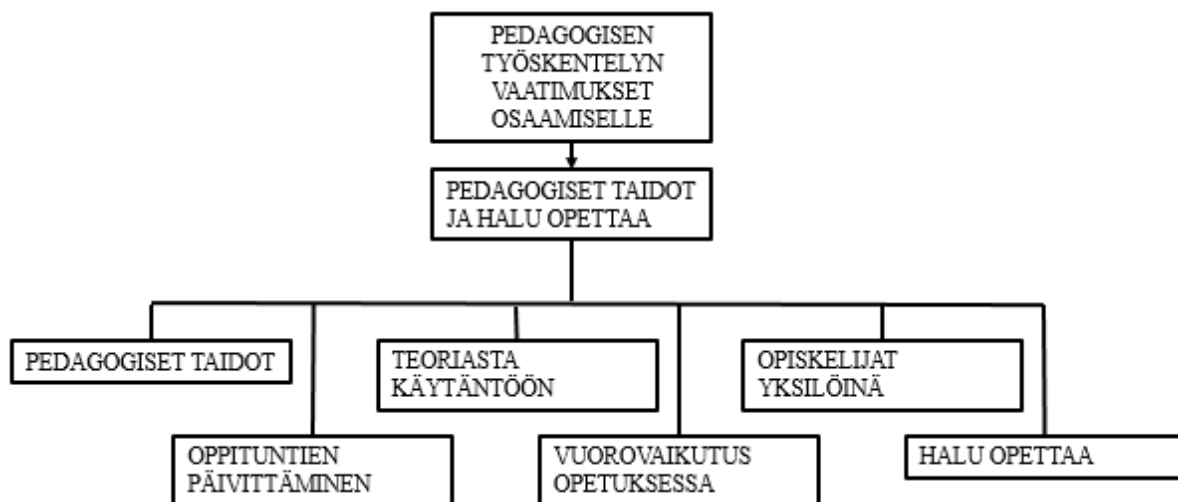
*2.1. Päivä päättyy kurssista riippuen tai suunnitteluviikosta riippuen noin seitsemäntoista ja välissä tietysti kahvitauot lounas ja hyvin usein varsinkin kurssin aikana päivät venyy kaheksaan jopa yheksään. Pisimmillään on ollut puolille öin.*

*5.2. Pääsääntöisesti kymmenestä kahteentoista tuntiin tuli tehtyä, koska haluaa tehdä hyvää työtä.*

*9.30. Ja sitten tietysti, ulkomailla, meistähän moni toimii ulkomailla ja täällä on hirveesti kansainvälisiä kursseja.*

### **4.4 Pedagoginen työskentely**

Pedagogisen työskentelyn kuvauskategoria perustuu edellisten kuvauskategorioiden mukaisesti kulttuuriosaamisen, toimintaympäristön tuntemuksen, toimintamallien kehittämisen ja vuorovaikutussuhteiden pohjalle. Edelliset kuvauskategoriat ovat siis luoneet toimintaympäristön perusteet pooliopettajan päätyölle. Pedagoginen työskentely pitää sisällään oppituntien pitämisen ja valmistelun, vuorovaikutuksen opetustyössä sekä halun opetustyöhön.



**Kuva 14.** Pedagogisen työskentelyn vaatimukset osaamiselle.

### Pedagogiset taidot

Yksinkertaistaen pooliopettajan työ on opettajan työtä. Tästä johtuen pooliopettajalla pitää olla pedagogisia taitoja eli kykyä siirtää omaa osaamista oppilaiden osaamiseksi.

*7.21. Pedagogiset taidot on myöskin ihan ehdoton juttu. Ei riitä, että osaa, vaan pitää osaa opettaa.*

*3.9. Sitten tietenkin koulutustausta, jos on pedagogisia taipumuksia, niin sehän on tietysti aina niin kuin hemmetin hieno asia.*

Opetustyössä käytetään esimerkiksi luentoja, case-harjoitteita ja ryhmitöitä. Luennot pitäisi kyetä rakentamaan mielenkiintoisiksi. Opetustyössä on tärkeää pystyä luomaan todellisuuteen perustuvia skenaarioita. Yksittäisten opetustapojen lisäksi pooliopettajan on kyettävä hahmottamaan, miten opetettava asia sopii opetettavaan kokonaisuuteen

*5.17. Musta isojen kokonaisuuksien hahmottaminen ja sit se oma asia, mitä sä oot opettamassa, niin sen linkittäminen isoon kokonaisuuteen. (...) kokonaisuuksien hahmottaminen ja sen oman asian tunteminen ja liittäminen siihen kokonaisuuteen.*

*3.1. Kun harjoituksia ja muuta siinä kouluttaja seuraa sivusta miten se menee ja antaa palautteen sitten koulutuksen jälkeen tai koulutustilaisuuden jälkeen oppitunneilla tietenkin pitää sen oppitunnin ja vastaa kysymyksiin*

*8.6. Sitä voi tehdä vähän omalla tyylillä tai jokuhan pikkasen eri tavalla, mutta kuitenkin se, että täytyy pystyä selittämään ja opettamaan.*

### **Oppituntien päivittäminen**

Etenkin kurssien valmisteluviikoilla pooliopettajien työtehtäviin kuuluu oppituntipakettien päivittäminen. Perusteita oppituntien päivitykselle saadaan esimerkiksi edellisen kurssin palautteesta, uudistuneesta ohjeistuksesta sekä pooliopettajien omista kehitysideoista.

*4.1. Valmisteluviikko tarkoittaa sitä, että silloin päivitetään ja kerätään tiedot tulevia oppitunteja ja opetustapahtumia varten, ja tarkistetaan muun muassa siinä vaiheessa nää edellisten kurssien palautteet, ja kehittämisasiat, ja summaa tavallaan se tilanne olemassa olevan aineiston osalta ajan tasalle.*

*2.3. Suunnitteluviikolla suunnittelua, suunnitellaan läpivientiä, oppitunteja case-study:ja ehkä vähä pedagogiikkaakin siinä, että millä tavalla se rytmitetään, miten sen asian opetat.*

Oppituntien päivittäminen voidaan nähdä eräänlaisena opetuksen kehittämisenä. Kehittääkseen opetusta pooliopettajan tulee seurata aktiivisesti maailmalla vallitsevia koulutustrendejä sekä tuoda täysin uusia kokonaisuuksia mukaan opetukseen.

*3.17. Erilaisia koulutustrendejä pitää seuratakki, jos pystyy omaan koulutukseen sitten.*

*8.5. On kyllä hirveä määrä kaikkii pohjia ja kaikkee mitä on aikasemmin käytetty sitä materiaalia ihan mielettömästi, mut sitten välillä tehdään ihan uusiakin ja uusii kokonaisuuksia tai sit muokataan tosi paljon niitä vanhoja olemassa olevia.*

*6.26. Sun täytyy niiku ruveta ettimään sitä viimeistä tietoa, ja sen jälkeen sä rupeet korjaamaan, kun sä otat sen vanhan tekemäsi, vaikka saman aiheen, oppitunnin tai luennon*

Opetuksen päivittäminen vaatii pooliopettajalta halua kehittää kurssisisältöä. Taustatyötä tehdään paljon kurssien ulkopuolella ja omalla vapaa-ajalla kotona.

*6.26. Ja se vaatii sen, että sä teet sitä omalla vapaa-ajallasi, koska sitä ei valitettavasti hyvinkään usein ymmärretä että, ei ne materiaalit jotka sulla on viime vuodesta, ni ei niillä voi opettaa koska oppilaat on jo paljon kehittyneempi, niillä viimenen tieto omasta maastaan ja he kyseenalaistaa sut heti, jos sä esität jotain vanhaa paskaa.*

*1.18. Kyllä tehdään kotona myös paljon taustatöitä.*

### **Teoriasta käytäntöön**

Pelkkä teorian täydellinen osaaminen ei pooliopettajan työssä ole riittävä peruste opetuksen käytännön toteutukselle. Opetus pitää pystyä sitomaan todelliseen ympäristöön, siihen missä opetettavat asiat oikeasti tapahtuvat.

*9.29. Kokemus, osaa antaa sen tiedon, sitoo sen todellisuuteen, on itse tehnyt siitä asiaa.*

*6.6. Sitte on pystyttävä sitomaan käytäntöön mielellään kaikki asiat mitä sä opetat.*

Jotta pooliopettaja kykenee sitomaan opetusta käytäntöön, hänellä pitää olla kokemusta opetettavasta asiasta. Käytännön tuntemuksen pitää olla mahdollisimman lähellä nykyhetkeä. Haasteen tälle aiheuttaa sen, että operaatiot muuttuvat jatkuvasti.

*9.13. Mitä lähemmäs sä pystyt tuomaan sen sitä nykyaikaa, miten se nykyään menee, niin sen parempi se on niiden opiskelijoiden kannalta.*

### **Vuorovaikutus opetuksessa**

Opetustilanteessa pooliopettajan pitää pystyä luomaan aitoa vuorovaikutusta niin oppilaan ja opettajan välille kuin oppilaiden keskuuteenkin. Vuorovaikutusta voi lisätä ottamalla huomioon oppilaiden ammattitaidon ja pyrkiä saamaan heitä refleктоimaan osaamistaan toistensa kanssa. Pooliopettajan pitää pystyä tunnistamaan oppilaissa oleva osaaminen ja käyttämään sitä opetuksessaan.

*6.8. Kannattaa aina koettaa saada yleisön ammattitaito selville kysymällä yleisön näitä, tai opettavien kokemuksia kyseessä olevasta asiasta ja sitten he saa esittää omia mielipiteitään koska suurimmaksi osaksi ihmisiä on ollut jossain ja ne on tehny jotain siihen asiaan liittyvää. Sitten saavat opponoida sitä keskenään ja herättää rehellinen vuorovaikutus.*

*8.7. Et on mukana myös ryhmätöissä ja ohjaa vaik jotain pienempää ryhmää, et se ei oo pelkästään semmosta luennointia tai jotain puheenvuorojen pitämistä vaan sitä vuorovaikutusta niiden kurssilaisten kanssa.*

*9.23. [On huono pooliopettaja, jos] kyseenalaistaa oppilaita, oppilaiden osaamisen ja palautteen.*

Vuorovaikutuksen luomisen lisäksi pooliopettajan pitää pystyä opettamaan vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitoja voidaan opettaa ohjaamalla ryhmätöitä, joissa oppilaat opettelevat toimimaan eri rooleissa harjoituksissa sekä pakottamalla kysymyksien asettelulla oppilaat vuorovaikutukseen.

*6.15. Sä ohjaat jotain työryhmää tekemään jotain, sä annat sen ryhmän tietenkin tehdä töitä, mutta sä ohjailet sitä jos ampuu täysin väärälle raiteelle tai ymmärrät varmaan.*

*6.11. Pitää osata kysyä asioita avoimilla kysymyksillä, joka aiheuttaa sen, että ihminen joutuu sanoo muutakin, kuin kyllä tai ei.*

### **Opiskelijat yksilöinä**

Pooliopettajan on opetuksessaan kyettävä ymmärtämään oppilaiden osaamistaso ja sopeuttamaan opetusta sen mukaan. Oppilaat pitää tunnistaa yksilöinä, jolla jokaisella on oma historia osaamisen ja kokemuksen osalta.

*8.9. Joo kyllä kyllä, että sinne kurssille kuitenkin tulee tosi monista eri maista ihmisiä ja eri taustoilla ja eri ikäsiä ja ihan eri maanosista ja niin edelleen, niin tavallaan, et huomioi sen yksilöllisyyden*

*9.10. Valmistautuu siihen, että sieltä saattaa tulla teräviäkin kommentteja, hyvin perusteltuja kommentteja siihen.*

### **Halu opettaa ja tehdä työtä**

Sisäinen halu tehdä työtä määrittyy pooliopettajan persoonaan. Sisäinen kiinnostus pitää olla niin opetustyöhön kuin humanitaariseen työhön.

*2.22. Mun mielestä se on niin että se kaveri pitää olla sopiva ja se tarkoittaa sillo sitä, pitää olla motivaatio kunnossa ja pitää olla halukas tekemään halukas antamaan halukas jakamaan sitä omaa tieota sitten oppilaille.*

*5.4. Että tällöinen kiinnostus tällöiseen kansainväliseen humanitaariseen työhön*

Sisäinen motivaatio on havaittavissa siinä, että pooliopettaja tuntee vastuunsa saada paras lopputulos kaikin käytettävien keinon. Pooliopettajalla pitää olla ammattitilpeyttä, joka näkyy oman tietotaidon arvostamisena ja haluna pitää sitä yllä.

*4.25. Kun sä tuut opettajana, niin sulla on sit se tietotaito ja se lisäarvo, minkä tää järjestää, että ootko sitten joojoo-miehenä? Kuitenkin se tietty oma ammattitilpeys siinä pitää olla.*

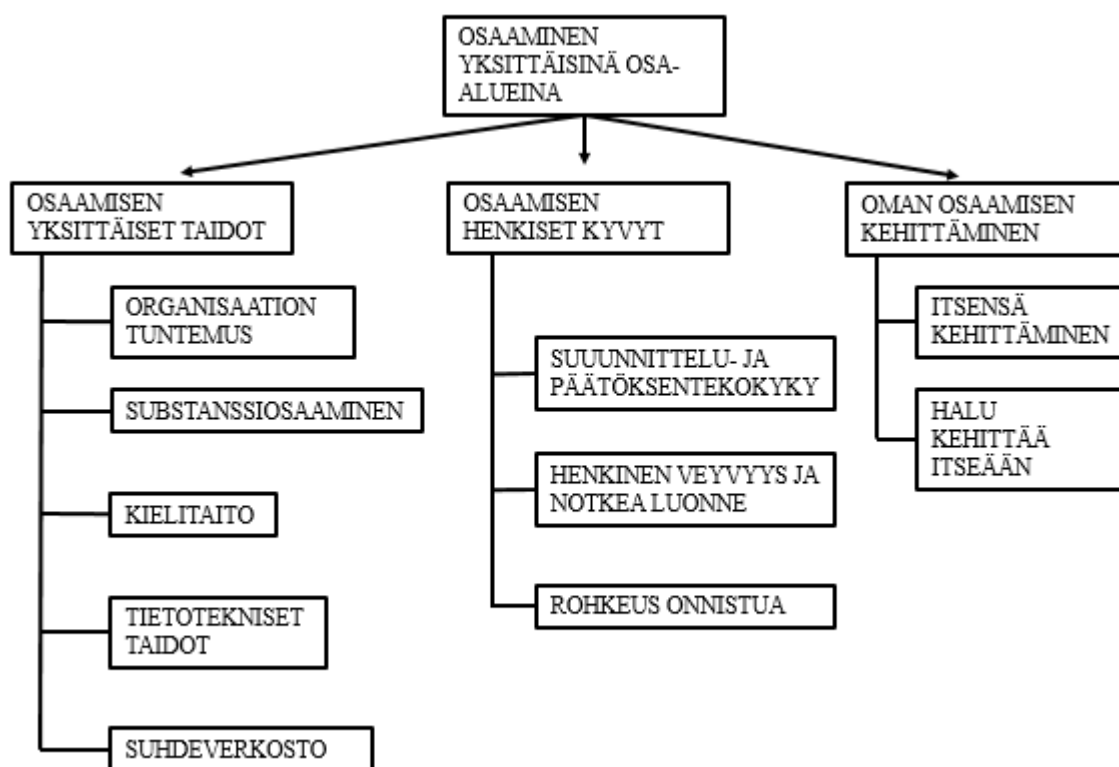
*9.21. Mä tunnen sen oman vastuuni, mielestäni siitä, mitä me tavoitellaan ja pyrimme siihen kaikin mahdollisin, laillisin keinoin.*

Pooliopettaja voi tuntea PVKVK:n ympäristön omaksi joukko-osastokseen.

*9.32. Pitää tuntea aitoa kiinnostusta siihen hommaan ja tuntea se omaks, koska täähän on mun joukko-osasto.*

#### 4.5 Osaaminen yksittäisinä osa-alueina

Alin kuvauskategoria on yksittäiset osaamisen osa-alueet, jotka voidaan nähdä kompetensseina, joita pooliopettaja tarvitsee työssään. Kompetenssit ovat luonteeltaan yksinkertaisia, moneen eri tehtävään sopivia, mutta merkityksen ne saavat vasta, kun ylemmät kuvauskategoriat liitetään mukaan kokonaisuuteen tuoden mukanaan toimintaympäristön vaatimukset. Tästä voidaan mainita esimerkkinä joustavuus ja henkinen venyvyys, jotka voidaan nähdä lähes synonyymeinä. Joustavuus eroaa henkisen venyvyyden ryhmästä tarkastelunäkökulmasta johtuen. Ylempi kuvauskategoria, jossa joustavuus on, kuvaa osaamisen ilmentymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ryhmässä. Joustavuus nähdäänkin tässä eräänlaisena odotettuna käyttäytymisnormina, joka koetaan ”hyvän pooliopettajan” ulkoiseksi ilmentymäksi. Henkinen venyvyys on joustavuutta, mutta näkökulma on yksilön ominaisuudessa eikä toiminnassa.



Kuva 15. Osaaminen yksittäisinä osa-alueina.

##### 4.5.1 Yksittäiset taidot

Yksittäiset taidot voidaan nähdä perustaitoina, jotka ovat pooliopettajan olemassa olevia kompetensseja. Osa taidoista voidaan nähdä keskeisinä taitoina osaamisessa, kuten substanssiosaaminen, kielitaito ja tekniset taidot ja toiset taas osaamista parantavina taitoina, kuten organisaation tuntemus ja suhdeverkosto.

### **Oman organisaation tuntemus**

Pooliopettajan pitää tuntea oman organisaationsa toimintatavat: esimerkiksi dokumentaation hallinta, toiminnan kehittäminen sekä aikataulusprosessit.

*4.7. Sun pitää tuntea sen organisaation laatujärjestelmä, mihin sä teet töitä. (...) Tietää, milloin mitäkin kurssivalmisteluja alkaa, minä päivämäärinä pitää tiettyjä asioita olla valmisteltuina ja tehtynä, tätä esiintyy erityisesti pääopettajien osalta.*

### **Substanssiosaaminen**

Opetettavat asiat pitää tuntea laaja-alaisesti ja opetuksen perustana pitää olla vahva substanssi osaaminen. Pelkkä teoriatason osaaminen ei kuitenkaan riitä, vaan pitää olla käytännön kokemusta opetettavasta asiasta.

*8.6. No siis kyl mä ajattelen, että siinä pitää ensimmäisenä olla se substanssi, että millä sisältöosaamisella on siinä mukana.*

*2.15. Substanssiosaaminen, eli liittyy siihe kurssiin missä kouluttajana on sehän asia pitää kyllä osata, ei pelkästään siitä on oltava myös jonkinlaista omakoh- taista kokemusta.*

*9.25 [Pooliopettajia poistuu opettajaryhmästä, kun] substanssiosaaminen ei riitä.*

### **Kielitaito**

Englannin kielen osaaminen on ehdoton edellytys pooliopettajan työssä selviämiselle. Englannin kielellä pitää pystyä kommunikoimaan niin oppilaiden kuin muiden opettajien kanssa ja aineistoa pitää pystyä tuottamaan englanniksi.



*7.14. Ihan ehdoton on kielitaito. Jos ei osaa kieltä, niin ei pysty tekemää vaikka ois kuinka nerokas siinä substanssissa. (...) Mut kielitaito on semmonen välttämätön, koska ilman sitä ei oo mitään mahdollisuuksia selvitä työstä.*

*1.3. Hyvä englannin kielen puhuttu taito (...) ja sitten tuottamaan kirjoitettua aineistoa.*

Pooliopettajan on kyettävä tuottamaan opetusmateriaalia englanniksi pidettäviin harjoituksiin ja oppitunteihin. Pelkällä sujuvalla suullisella kielitaidolla ei saavuta riittävää tulosta etenkin opetuksen valmisteluvaiheessa.

*2.21. Jos se (englannin kieli, tutkijan lisäys) on huono, silloin se englannin suullinen tuottaminen aiheuttaa sen ongelman, että oppitunnit menee huonosti, sitten ne harjoitukset menee huonosti palautteenannot menee huonosti ja kirjottamista ei tule mitään, kun kaikki materiaali, mitä tehdään on englanniksi. Ja siitä ei oo ulospääsyä millään tavalla, jos ei se suju.*

Opintojen taustamateriaali koostuu usein englanninkielisistä virkamies-, asiakirja ja ohjesääntöteksteistä, joten pooliopettajan pitää pystyä helposti ymmärtämään lukemaansa.

*5.21. Kykenet puhumaan, lukemaan ja ymmärtämään sitä virallista tekstiä, mitä on joissain dokumenteissa tai YK:n tai NATO:n ohjeistuksissa, ja kun puhutaan yleisellä tasolla, ymmärrät mitä se tarkoittaa.*

*7.16. Jos ei puhuta tosta kielitutkinnon tasosta, niin sitten toisella tavalla vois kuvata, että tämmösen virkamies, asiakirjatason helppo ymmärtäminen on vaatimuksena*

### **Tietotekniset taidot**

Valmisteluviikoilla pooliopettajat tuottavat materiaalia opetusta varten. Pooliopettajilla pitää olla kyky käyttää Office-ohjelmiston tuotteita. Suurimmassa käytössä on Word tekstinkäsittelyyn, Powerpoint oppituntimateriaalien tuottamiseen ja Excel erilaisten listojen tekemiseen.

*1.5. oppituntiaineistot tuotetaan itse, ja Powerpointin käyttö on olennainen taito.*

*5.23. Hyvät tietotekniikan käyttötaidot. Powerpoint, Excel ja Word pitää osata, että pystyt tuottamaan suunnattoman määrän sitä taustamateriaalia, johon tää kurssiopetus sitten pohjautuu.*

### **Suhdeverkoston hyväksi käyttäminen**

Verkostoitumalla kansainvälisesti oppilaiden, kollegoiden ja kansainvälisten organisaatioiden kanssa pooliopettaja kykenee saamaan tietoa opetuksen tueksi.

*6.25. Paras on se kun noiden kurssien ja muiden kautta opit tuntee ihmisiä, jol-  
loin sä verkostoidut ympäri maailmaa ja sä vaan soitat ihmiselle ja kysyt suo-  
raan, että hei, tämmönen ongelma, miten tää nykyään teillä hoidetaan?*

*4.20. Sulla on hyvä ympäristö, mistä sä keräät sitä tietoa ja pystyt saamaan.*

### **4.5.2 Osaamisen henkiset kyvyt**

#### **Suunnittelu- ja päätöksentekokyky**

Opetustyö on itse käytännön opetustyön lisäksi suunnittelutyötä. Pooliopettajan on oltava hyvä suunnittelutyössä. Ongelmien ilmetessä pitää pystyä tekemään nopeasti päätöksiä ratkaistakseen ne.

*2.11. Oon omasta mielestä hyvä suunnittelemaan (...), sitten mä oon omasta mielestäni aika nopee tuotoksissa, mä oon nopee tekemään päätöksiä.*

*3.16. Se että osaa ottaa tilanteet ja niihin saadaan hyvät ratkaisut nopeesti. Niitä ei jäädä vatvomaan ja vellomaan niitä sitten.*

Ongelmatilanteita voi suunnittelutyön lisäksi tulla myös opiskelijoille itse opetustilanteessa. Pooliopettajan pitää pystyä auttamaan opiskelijoita pääsemään näistä ongelmista yli.

*3.2. Kouluttaja voi olla siellä mukana seuraamassa jos tulee pulmakysymyksiä ja muita niin se on valmis sitte auttamaan oppilaita niin kuin tavallaan pääse-*

*mään tiettyjen asioiden yli jotta se homma kehittyy ja päästään siihen lopputulokseen.*

### **Henkinen venyvyys ja notkea luonne**

Henkinen venymävara näkyy pooliopettajalla silloin, kun tulee uusia haastavia tilanteita ja pitäisi selvittää parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Pooliopettajan työ voi olla henkisesti raskasta opetuksen aihealueesta ja opetusvastuusta johtuen. Pooliopettajan työskentelyä helpottaa, kun on luonteeltaan lehmänhermoinen ekstrovertti.

*9.2. [Pooliopettaja] vastaa opetuksesta ja sehän on äärimmäisen raskasta. Henkisesti, ei niinkään fyysisesti.*

*2.24. Pooliopettajalla pitää olla henkinen venymävara riittävän hyvä et se, jos tulee tällainen tilanne [joutuu opettamaan vierasta asiaa] sitä on turha lähteä kiukuttelemaan vaan asia pitää ottaa sellaisena kun tulee ja tehdä siitä mahdollisimman hyvä.*

*7.11. Mä sanon, että mä oon ekstrovertti persoonana, että mä sosiaalisesti pärjään siellä erittäin hyvin, ja sitten tosiaan mä oon aika lehmänhermoinen ihmisenä.*

Henkinen kestävyys näkyy myös kykynä ottaa vastaan rakentavaa palautetta omasta työskentelystä.

*9.24. [Huono pooliopettaja ei] ota vastaan rakentavaa palautetta ja luulee tietävänsä kaikesta kaiken*

### **Rohkeus onnistua**

Pooliopettajalle voi tulla vastaan tilanteita, joissa joutuu opettamaan itselle vierasta asiaa. Näissä tilanteissa pitää selvittää yhteistyöllä oppilaiden ja opetusryhmän kesken.

*2.23. Pooliopettaja asetetaan tilanteeseen, (...) että se laitetaan opettamaan asiaa, joka on täysin vierasta. (...) Reflektoi, ja opettaja toimii sellasena juoksupoikana. Hänen tehtävänä on hakea asiaan liittyvät dokumentit, viimeiset ohjeet ja hakee ongelmiin vastauksia*

Toisaalta aina opetustyö ei mene suunnitelmien mukaisesti. Pooliopettajan pitää uskaltaa onnistua pelkäämättä liikaa epäonnistumista.

*9.16 Sä laitat itses likoon. Eli, et oo leipäpappi.*

*5.12. Pitää kestää myöskin sitä, että asiat ei mene niin kuin haluaa (...). Et pitää kestää myös sitä, että oma opetus ja tieto ei mene perille tai sitä ei noudateta niin pilkuntarkasti, kuin Suomessa on totuttu tekemään.*

### 4.5.3 Oman osaamisen kehittäminen

#### Itsensä kehittäminen

Pooliopettajan osaamisen kehittäminen on jatkuvaa toimintaa, jota tehdään ohjaaviin asiakirjoihin tutustumalla, operaatiokokemuksella ja seuraamalla tilannetta operaatioalueilta.

*7.34. No mulla on ihan sitten itse opiskelu tossa. Mä luen ennen kurssia sitä suunnittelujärjestelmää ja YK:n asiakirjoja. (...) YK:llahan on myöski sit semmosia nettikursseja, jota voidaan suorittaa.*

*2.19. Tavat tehdä ne tulee erilaisista ohjesäännöstä ja raporteista ja kun ne aika ajoin lukee läpi ni se kyl palauttaa aika hyvin mieleen, että miten siellä toimitaan.*

Itsensä kehittäminen voidaan nähdä myös haasteena, kun opetuksen pitäisi vasta sitä mikä on todellinen tilanne operaatioalueella.

*1.16. No haasteita tulee tietysti siitä, että pitäis kyetä tuota noin päivittämään itseään. Päivittämään siihen että mikä todellinen tilanne tällä hetkellä on.*

#### Halu kehittää itseään

Oman ammattitaidon kehittäminen on pooliopettajan vastuulla. Ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen on yksi suurista haasteista työstä selviämisessä.

*6.20. Yksi suurimmista vaikeuksista on tietysti se, että sä pidät ittes niinkö update:tuna koko ajan. (...) Sun täytyy löytää aina viimeiset ohjesäännöt.*

Pooliopettajan pitää pystyä itsenäisesti ottamaan selvää asioista, kun kysymyksiä tulee vastaan.

*6.24. Jos ei itse pysty vastaamaan siihen kysymykseen, ni en tiedä, mutta otan selvää.*

Halu itsensä kehittämiseen pitää syntyä sisäisesti, koska osaamista pitää kehittää vapaa-ajalla seuraamalla maailman tapahtumia ja suorittamalla kursseja netissä. Pooliopettajan pitää olla yleisesti kiinnostunut työhön liittyvistä asioista ja omata vastuuntuntoa.

*8.19. Sit tietysti ihan se, et pitää seurata niitä mitä maailmalla tapahtuu ja näin, että vähän kaiken pitäs vaikuttaa siihen kurssien sisältöön.*

*4.23. Se on sitä,yhdenlaista tiedonhallintaa, kurssitat ite itseäsi*

*7.24. Vastuuntunto sitä, että kun menee sinne [ulkomaille] pitämään, (...) niin siinä, voi itse olla suoraselkäsenä mukana, ja toisaalta on siinä Suomi-kuva ja kaikki tämmösetki. Mutta sitte tietysti ihan sitä, että siinä on semmonen sisäinen motivaatio.*

## 5. JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa haluttiin ymmärtää ja kuvata PVKVK:n pooliopettajien osaamista. Rajasin organisaatio- ja ryhmätason osaamisen pois ja keskityin yksilön osaamiseen. Näkökulman valintaan vaikutti aikaisempi tutkimus aiheesta ja opinnäytetyöt, joita oli tehty niin pro gradu - kuin väitöskirjatasolla. Aiheen rajaukseen vaikuttivat myös keskustelut PVKVK:n henkilökunnan kanssa tutkimusprosessin alkuvaiheessa.

Tutkimustuloksista voidaan havaita, että pooliopettajan työ on opettajan työtä. Metsäpelto ym. (2020) ovat määritelleet opettajan osaamisalueiksi opetuksen ja oppimisen tietoperustan, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillisen hyvinvoinnin. Opettajan ammatilliset käytännöt näkyvät yksilö-, ryhmä-, organisaatio-, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla.

Tutkimustuloksissa pooliopettajien osaamisessa havaitaan yhteneväisyyksiä. Pedagogisen työskentelyn kuvauskategoria (luku 4.4) sisältää edellä mainitun pedagogisen tiedon, vuorovaikutuksen merkityksen opetuksessa ja oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen. Tutkimuksen tuloksista ei kuitenkaan voida tunnistaa suoraan ammatillisen hyvinvoinnin osa-aluetta. Joustavuus nousi esille (luku 4.3.3), mutta sitä ei voi pitää samana kuin stressinhallinta tai resilienssi. Tähän voi olla syynä, että ammatillisen hyvinvoinnin kokonaisuus ei ollut mukana teoreettisessa kokonaisuudessa aineistoa hankittaessa. Pidän kuitenkin epätodennäköisenä, että tämä osa-alue ei olisi merkittävä myös pooliopettajalle (ks. luku 6.4, jatkotutkimus).

Toinen havainto on, että pooliopettajan työ on kansainvälisessä toimintaympäristössä toimimista. Toimintaympäristön tuntemus ja kyky toimia eri kansalaisuuksien kanssa on pooliopettajan käyttäytymisen perusta. Laitinen ym. (2015) ovat esittäneet kulttuurien välisen vuorovaikutustaidon olevan oppimisen avainkompetenssi. Kulttuuriäly mahdollistaa tehokkaan sopeutumisen kulttuurirajojen ylittäviin tuntemattomiin tilanteisiin (Earley & Ang, 2003). Pooliopettajat toimivat monikulttuurisessa toimintaympäristössä ja heidän pitää myös kyetä opettamaan oppilaita toimimaan kansainvälisessä kriisinhallinnan toimintaympäristössä. Monikulttuurisuus näkyy pooliopettajan työssä toimintaympäristön tuntemisena, oppilas-opettajasuhteessa, opettajaryhmässä toimimisessa ja oman osaamisen kehittämisessä.

Kolmas havainto on, että käsityksissä korostui osaamisen kognitiivinen osa-alue. Kun pooliopettajien osaamista tarkastellaan kompetenssin kolmijakoisuuden kautta (kognitiivinen, affektiivinen ja konatiivinen), painopiste on kognitiivisessa osa-alueessa. Kognitiivinen osa-alue kompetenssista koostuu tiedoista, taidoista ja älykkyydestä (Hanhinen 2010). Tieto voidaan jakaa näkyvään ja hiljaiseen tietoon. Hiljainen tieto on kokemuseräisiä henkilökohtaisia toimintamalleja ja näkyvä tieto on sitä, joka kyetään muuttamaan kielelliseen muotoon (Jost 2017; Sveiby 1997). Tulosten painottuminen kognitiiviseen osa-alueeseen voidaan selittää aineistohankintamenetelmän vahvuuksilla ja heikkouksilla (luku 6.2.).

Tutkimuksen tutkimuskysymys on: millainen käsitys PVKVK:n pooliopettajilla on työssä tarvittavasta osaamisesta? Tiivistäen voidaan sanoa, että pooliopettajien osaaminen on kansainvälisen kriisinhallinnan toimintaympäristön vaatimuksien mukaista kansainvälistä opettajan työtä.

## 6. POHDINTA

Tässä luvussa pyrin tulkitsemaan tutkimuksen tulosta ensin käytettävyyden kautta samalla verraten tuloksia aikaisempaan tutkimukseen. Sen jälkeen tarkastelen tutkimustulosten luotettavuustekijöitä. Lopuksi esitän vielä jatkotutkimustarpeet, joita tämä tutkimus on nostanut esille.

Kun fenomenografisen analyysin tulokset ovat tutkijana oma konstruktion tutkittavien pooliopettajien käsityksistä, ei tuloksia voi suoraan verrata aikaisempaan tutkimukseen. Fenomenografinen analyysi antaa vastaukset käsityksiin, jotka tässä tutkimuksessa on jäsennellyt laaja-alaisuutensa pohjalta. Tästä johtuen pilkon saamani tulokset takaisin teoreettiseen viitekehykseen ja vertaan siinä olevia tuloksia aikaisempaan tutkimukseen. Tämän luvun tavoitteena on tuoda tutkimustulosten käsitykset helpommin sovellettavaan ja jatkotutkittavaan muotoon.

### 6.1 Tulosten käytettävyys

Tutkimuskysymykseen haettiin vastausta ”valkoisen paperin tekniikalla”, jossa tavoitteena oli ilman mitään valmista osaamisaluejaottelua löytää pooliopettajien työssä tarvitsemaa osaamista. Yksi syy miksi aloin tutkimaan tätä aihetta, oli mahdollisuus PVKVK:n henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja kvalifikaatioiden tunnistamiseen. Kuitenkin näiden tulosten perusteella on vaarallista laatia suoria kvalifikaatioita. Tulokset kuvaavat pooliopettajien käsitysten variaatiota pooliopettajan osaamisesta ja olisi väärin johtaa siitä suoraan kvalifikaatiot.

Tuloksista on helppo huomata, että osaamisen kognitiivinen (tiedot, taidot) osa-alue on laajin. Jo haastattelutilanteessa oli huomattavissa ilmiö, jossa tietojen ja taitojen kuvaaminen sanoin on huomattavasti helpompaa, kuin mitä on affektiivisen tai konatiivisen ulottuvuuden. Toinen havainto on, että kompetenssin luonteesta johtuen toimintaympäristön osuutta on haastava lokeroida näihin kolmeen osa-alueeseen.



Taitojen korostuminen voidaan nähdä myös muissa tutkimuksissa. Suomessa vertailukohtana voidaan pitää opettajakoulutuksen osaamisvaatimuksia. Metsäpelto ym. (2020) ovat päätyneet opettajakoulutuksen osaamisalueissa viiteen osa-alueeseen: opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Tässä puhtaasti affektiivinen kompetenssin osa on sosiaalisten taitojen sisällä oleva tunnetaidot.

Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu muualtakin maailmasta. Kun Yhdysvalloissa on tutkittu osaamista (ei opettajakontekstissa), joita työnantajat arvostavat valmistuvissa opiskelijoissa, esille ovat nousseet viisi tärkeintä osaamisaluetta: ihmissuhdetaidot, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisukyky, kuuntelutaidot, suullinen kommunikointi ja ammattilaisuus (Braid, Parayitam 2018, 627). Tuloksien yleistettävyys on kuitenkin heikko, koska aineisto on hankittu vain viideltäkymmeneltä työnantajalta. Tuloksissa on kuitenkin nähtävissä vuorovaikutustaitojen merkitys.

Moynihan, Paakkari, Välimaa, Jourdan ja Mannix-McNamara (2015, 6, 9) ovat tutkineet terveysalan opettajien osaamista ja osaamisvaatimuksia Delfoi-tekniikalla. Delfoi-tekniikkaa on perinteisesti käytetty asiantuntijoiden tulevaisuustutkimuksessa (Metsämuuronen, 2009, 307). Delfoi-tekniikka tavoittelee asiantuntijoilta konsensusta käsiteltävään ongelmaan liittyen (Kuusi 2002, 205). Delfoi-menetelmässä asiantuntijat käsittelevät ongelmaa anonymisti yleensä kahden—kolmen kierroksella saaden kierrosten välissä tietoon muiden vastaukset anonymisti (Kuusi 2002). Ensimmäinen kierros voidaan toteuttaa esimerkiksi asiantuntija-haastattelulla, jonka tuloksia muut asiantuntijat pääsevät kommentoimaan.

Moynihan ja ym. (2015) tutkimuksen kolmannen kierroksen jälkeen tärkeimmiksi kompetensseiksi nousivat: Tietotaito terveyteen vaikuttavista taustatekijöistä, kommunikointikyky, opettaja tutkijana, pedagoginen tieto terveyden näkökulmasta ja yleinen tieto terveyteen vaikuttavista asioista. On hyvä huomata, että tässäkin tutkimuksessa päädyttiin tietoa ja taitoa painottavaan tulokseen. Tuloksen painottumista voi selittää ensimmäisen kierroksen kysymyksellä: ”What do you believe are the core competencies needed for teachers of health education in schools in supporting the development of health literacy in students?”. Tutkimustuloksissa painottui substanssiosaaminen, joka ilmeni yleisinä opettajan pedagogisina taitoina sekä ihmisen terveyteen liittyvänä substanssitietona.

Myös Intian opettajakoulutuksessa on tehty osaamistutkimusta. Faktorianalyysin perusteella tunnistettiin neljä muuttujaa: erilaisten opetustapojen ja oppimisympäristöjen hyödyntäminen oppimisen parantamiseksi, kyky saada oppilaat osallistumaan opetukseen, kasvattaa oppilaista kansainvälisesti päteviä ja kannustavan oppimisilmapiirin luominen (Ludwikowska 2019, 1131, 1133—1134).

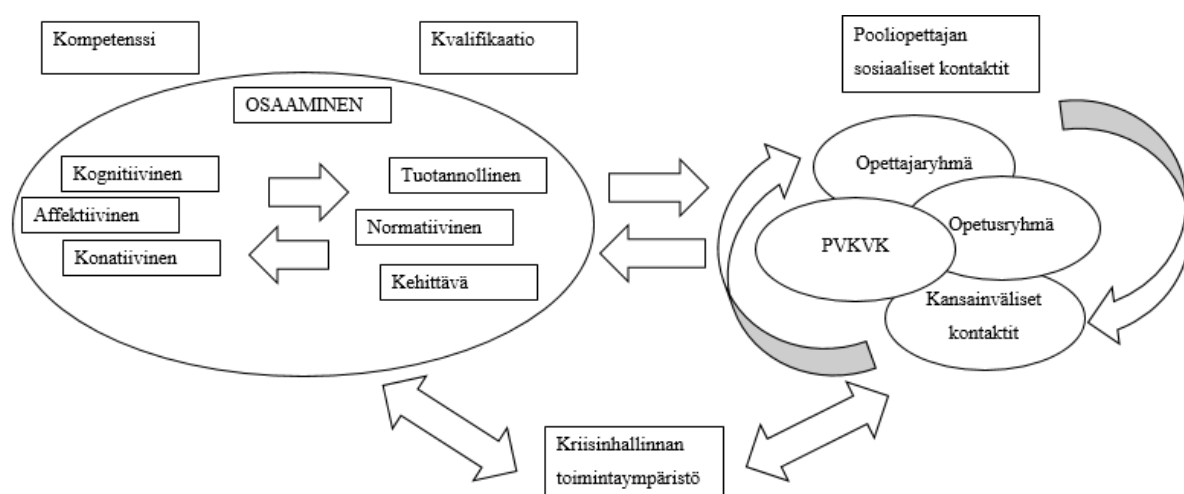
Yksi mahdollinen syy osaamisen painottumiseen kognitiiviseen osa-alueeseen tässä tutkimuksessa ja edellä mainituissa tutkimuksissa voi olla Garavanin ja McGuiren (2001) esittämä osaamisen ”jäävuori” vertaus, jossa substanssiosaaminen on näkyvissä vedenpinnalla ja näkymättömissä veden pinnan alla ovat yksilön affektiiviset ja konatiiviset valmiudet. Haastattelutilanteessa haastateltavat voivat helposti jäädä vain tähän veden pinnalla näkyvään osaamisen käytännön tasoon jättäen pinnan alla vaikuttavan osaamisen kuvaamatta. Tämän näkymättömän osaamisen vahvemmin esille saaminen olisi vaatinut tarkempaa pohdintaa aineiston hankinnan osalta. Vaihtoehtoina olisi monimenetelmällinen aineiston hankinta tai haastatteluiden vieminen teemahaastattelusta enemmän syvähaastattelun suuntaan.

Tutkimusprosessin edetessä olen saanut huomata saman, mitä jo aiemmat tutkijat ovat huomanneet: osaamisen määrittely lokeroimalla se tiettyjen käsitteiden alle on mahtipontinen tavoite. Havaintoni on, että kompetenssien ja kvalifikaatiokäsitteiden lokeroiminen on haastavaa tai jopa mahdotonta käsitteiden monitulkinnallisuuden takia. Kognitiiviset taidot ja niistä johdetut tuotannolliset kvalifikaatiot ovat suoraviivaisesti toteutettavissa, mutta esille voidaan tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi nostaa käsite vuorovaikutus, jota on mahdollista tarkastella niin kognitiivisesta kuin affektiivisestakin näkökulmasta. Osaamisen tutkimuksella on tiukalla rajauksella mahdollista saada juuri sellaisia tuloksia, kuin halutaan. Tästä havainnosta johtuen olen tyytyväinen metodologisiin valintoihini, joilla mahdollistin aineistolähtöisen tulokulman. Näin en ainakaan rajannut mitään tuloksia ulos menetelmän valinnalla.

Toimintaympäristön sitominen kiinni osaamiseen on haasteellista. Eri toimintaympäristössä tarvitaan erilaista osaamista. Tästä johtuen kuvassa 16 oleva kehys on toimiva tapa esittää tulokset. Kuvassa vasemmalla on kompetenssin ja kvalifikaatioiden muodostama osaamisen kokonaisuus ja oikealla on osaamiseen vaikuttava sosiaalisen vuorovaikutusympäristön kokonaisuus.

Pooliopettajan sosiaaliseen vuorovaikutusympäristöön vaikuttavat opetusryhmä, opettajaryhmä, henkilökohtaiset sosiaaliset verkostot sekä PVKVK:n organisaatio. Opetusryhmän kanssa toimiminen asettaa vaatimuksia vuorovaikutustaidoille. Kulttuuriäly vaikuttaa vuorovaikutukseen, koska pooliopettajan pitää kyetä toimimaan tahdikkaasti eri kulttuurien edustajien kanssa. Opetusryhmä on toinen sosiaalinen verkosto, jossa korostuu ryhmätyökyky ja joustavuus omien toimintamallien ja kokemuksen yhteensovittamisineen. Henkilökohtainen suhdeverkosto vaikuttaa pooliopettajan osaamisen kehittämiseen ja ylläpitämiseen.

Kuitenkin kaiken perusta on kriisinhallinnan toimintaympäristö. Kaikki opetus toteutetaan kurssin mukaisen sisällön mukaan todellisuutta vastaavassa kriisinhallintaympäristössä. Kuva 16 ei saa sekoittaa tutkimuksen tulokseen, jotka on esitetty luvussa neljä. Kuva mallintaa tutkimusprosessin aikana minulle tutkijana syntynyttä käsitystä pooliopettajan osaamisesta tutkimuksen viitekehyksessä.



**Kuva 16.** Pooliopettajan osaamisen ympäristö

Lopuksi haluan vielä nostaa tutkimusraportin alussa esille nostamani ongelman osaamisen hahmottamisesta. Ellström (1997) on esittänyt, että osaaminen on virallisen osaamisen, todellisen osaamisen, virallisten osaamisvaatimuksien ja todellisuudessa tarvittavan osaamisen yhtälö. Kun keskustelin PVKVK:n henkilökunnan kanssa ennen tutkimuksen aloittamista, oli havaittavissa, että siellä ei oltu täysin varmoja, mitä ovat viralliset osaamisvaatimukset pooliopettajalle. Jotta osaamisvaatimukset voisi selvittää tarkemmin tuloksista, pitäisi tuloksissa tunnistetut osaamisen alueet laittaa tärkeysjärjestykseen esimerkiksi soveltaen Delfoi-tekniikkaa.

Mistä nämä tulokset sitten kertovat? Tulokset kuvaavat pooliopettajien käsitystä työssä tarvittavasta osaamisesta. Haastateltavien käsitykset eivät välttämättä kuvaa heidän osaamistaan, vaan he voivat kuvata heidän mielestään erittäin osaavaa pooliopettajaa, jota ei todellisuudessa ole olemassa. Haastattelussa he kuvasivat heidän mielestään korkeaa osaamisen tasoa pooliopettajan työympäristössä. Kun osaaminen sidottiin kiinni toimintaympäristöön, voidaan väittää, että tulokset sisältävät Ellstömin osaamisen osa-alueet. Nämä osaamisalueet pitää vielä vain tunnistaa tutkimuksen tuloksista. Ajatukseni on, että tuloksista pitää vähintään käydä reflektiota pooliopettajien ja PVKVK:n organisaation kesken.

Tutkimuksen tutkimustehtävänä oli selvittää pooliopettajien osaamista. Yksi syy tutkimuksen rajauksiin ja suuntaamiseen yksilön osaamiseen oli se, että tuloksia on mahdollista käyttää PVKVK:n pooliopettajien osaamisen kehittämiseen. Tutkimustuloksista ei ole mahdollista vetää suoria johtopäätöksiä osaamisen vaatimuksista, vaan tutkimuksen tulokset ovat hyvä perusta pooliopettajan käytännön osaamisen tarkasteluun.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimuksen luotettavuuden arviointia tarvitaan, vaikka tutkimuksessa pyritään välttämään virheitä, sillä tosiasiaa ne ovat mahdollisia tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi ym. 2003, 216; Kananen 2008, 122). Laadullisessa tutkimuksessa on aina osallisena tutkija ja tutkittava. Näiden kahden välisestä vuorovaikutuksesta johtuen laadullisessa tutkimuksessa syntyy riskejä. Näitä riskejä ovat esimerkiksi tutkijan tiedostamaton toiminnan rajaaminen haastattelutilanteessa, jolloin hän nojautuu liikaa omaan ennakkokäsitykseensä. (Kananen 2008, 122.)

Tutkimuksen arvioinnissa on käytetty termejä reliabiliteetti ja validius. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten pysyvyyttä eli toistettavuutta. Validiteetilla tarkoitetaan tulosten paikkaansa pitävyyttä. Validiteettia voidaan tarkastella ulkoisena validiteettina, jolloin tarkastellaan tulosten yleistettävyyttä, tai sisäisenä validiteettina, jolloin tarkastellaan tulkinnan ja käsitteiden virheettömyyttä. (Kananen 2008, 123.) Molemmat käsitteet ovat peräisin määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ja niiden käyttäminen sellaisenaan laadullisen tutkimuk-

sen arviointiin voidaan vähintäänkin kyseenalaistaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185; Kananen 2008, 124).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa tarkalla kuvauksella tutkimustyön prosessin eri vaiheista (Hirsjärvi ym. 2003, 217). Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta tutkimusprosessin eri vaiheiden kautta alkaen aiheenvalinnasta päättyen analyysin tuloksiin.

### **Tutkimusaiheen valinta ja rajaukset**

Tutkimuksen aihe valikoitui Maanpuolustuskorkeakoulun tutkimusaiheiden listalta. Tutkimus rajautui koskemaan pooliopettajien osaamista PVKVK:n henkilöstön kanssa käytyjen keskusteluiden kautta syksyllä 2018 ja keväällä 2019. PVKVK ei tilannut minulta tiettyjä tuloksia, joita tutkimuksella haluttaisiin saada, vaan minulle jätettiin vapaat kädet toteuttaa tutkimus haluamastani näkökulmasta.

Tutkimuksen alkuvaiheessa minulla ei ollut tarkkaa käsitystä pooliopettajien työnkuvasta, tehtävistä ja osaamisesta. Tiesin, että sitä voi rinnastaa jollain tavalla kriisinhallintaoperaation valmentavaan koulutukseen. Sen aikaisen ymmärrykseni mukaan pooliopettajan työ on kansainvälistä opetustyötä.

Aihealueeseen tutustuessani pyrin käyttämään lähdekirjallisuutena väitöskirjoja, joiden kirjallisuuskatsauksien kautta pääsin syvemmälle tutkimusaiheeseen. Merkittävimpänä tutkimuksen suuntaan vaikuttaneena rajauksena rajasin organisaatiotason tutkimuksen pois, koska organisaatiotason osaamisen tutkimuksia oli tehty paljon niin opinnäytetöinä, kuin artikkeleinaikin. Yksilön osaaminen tarjosi uuden näkökulman osaamiseen. Toinen merkittävä syy oli, että koin itse tämän mielenkiintoisemmaksi kokonaisuudeksi. Lähdekirjallisuudessa olen pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoretta tietoa ja mahdollisimman laaja-alaisesti. Tutkimukselle voi antaa kritiikkiä tiettyjen lähteiden suuresta painotuksesta etenkin kvalifikaatioluvun osalta. Lisäksi lähteissä on muutama kokoava oppikirja (Ojala ja Viitala), jotka eivät täytä tieteellisen lähteen vaatimuksia. Käytin näitä lähteitä, koska molemmat ovat kuitenkin akateemisen uran tehneitä.

### **Aineiston hankinta**

Aineiston hankinnan osalta on mahdollista päästä lähimmäksi perinteistä reliabiliteetin käsitettä. Käsitettä voidaan avata tarkastelemalla tutkijan toimintaa aineiston hankinnassa. Esimerkkinä voidaan nostaa litteroinnin oikeellisuus. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189.) Jotta litte-

rointi on mahdollista toteuttaa, on haastattelut nauhoitettava teknisellä apuvälineellä (Kananen 2008, 79).

Aineiston hankintaan liittyy kiinteästi haastateltavien valinta. Kanasen (2010, 54) mukaan haastateltaviksi pitää valita henkilöitä, joita ilmiö koskettaa tai jotka tutkittavasta asiasta tietävät. Haastateltavien määrää ei voi laadullisessa tutkimuksessa enakkoon päättää. Kun uudet haastateltavat eivät tuo uusia näkökulmia jo valmiina olevaan aineistoon, puhutaan saturaatiopisteestä. Saturaatiopisteen tunnistaminen vaatii jatkuvaa vuorovaikutusta aineiston hankinnan ja olemassa olevan aineiston kanssa. (Eskola & Suoranta, 2014, 61—64.) Tutkimuksen aineistohankintaa varten sain PVKVK:lta listan aktiivisista pooliopettajista. Jotta saisin aineistosta kattavan, halusin saada haastateltaviksi molempia sukupuolia, sotilaita, poliiseja ja siviilejä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa harkitsin eri aineistohankintamenetelmien käyttöä tutkimuksen suorittamiseen. Vaihtoehtoina olivat eläytymismenetelmä ja haastattelu. Eläytymismenetelmä karsiutui pois, koska siinä keskeisessä asemassa olevien kehyskertomuksien rakentaminen osoittautui tässä kontekstissa haasteelliseksi (ks. Eskola & Suoranta 2014). Tämän lisäksi valinnassa painoi se, että Marton (1986, 42) on todennut haastattelun olevan hyväksyttävä tapa hankkia aineisto fenomenografiseen analyysiin.

Haastattelujen osalta minulla oli mahdollisuus käyttää ryhmä- tai yksilöhaastatteluita. Ensimmäisen haastattelun toteutin ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastatteluun osallistui viisi pooliopettajaa, jotka kaikki olivat sotilastaustaisia. Kuitenkin ryhmähaastattelussa vaikuttava ryhmädynamiikka vääristää aineistoa yksilöhaastatteluihin verrattuna. Ryhmähaastattelussa oli havaittavissa, että haastateltavat myötäilivät ensimmäisen vastaajan vastausta. Tästä johtuen aineisto ei kuvannut kattavasti yksittäisten pooliopettajien käsitysmaailmaa tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tuloksissa en käyttänyt ryhmähaastattelussa saatua aineistoa, mutta kuitenkin litteroin sen, sillä halusin verrata sitä analyysin tuloksiin, jotta huomaisin, olisiko jotain tutkimuksen kannalta tärkeää jäänyt selkeästi ulkopuolelle.

Myös haastattelutilanne voi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Haastateltavilla voi olla tarve antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluissa tutkijan pitäisi pystyä tulkitsemaan vastauksia tutkittavien merkitysmaailmassa. Kuitenkin tutkittavat voivat puhua eri tilanteissa samasta asiasta eri tavalla. (Hirsjärvi ym. 195—196.) Tämä voi näkyä siinä, että pooliopettajat kuvailivat haastattelussa heidän mielestään ihanteellista pooliopettajaa. Todellisuudessa

tällaista olevaa pooliopettajaa ei ole olemassakaan. Oletukset ”hyvästä” pooliopettajasta voivat näkyä vastauksissa. Tulosten yleistettävyyden kannalta tulokset vaativat vielä jatkotutkimusta.

Osaamisen affektiivisen ja konatiivisen osa-alueen löytäminen haastattelulla osoittautui haastavaksi. Sen sijaan osaamisen kognitiivinen ulottuvuus on helposti sanoitettavissa. Jotta osaamisesta saadaan kattava aineisto, pitää aineistonhankintaa harkita monimenetelmällisillä keinoilla. Tällä aineistonhankintamenetelmällä pystyn kuitenkin kuvaamaan pooliopettajan työssä tarvitsevaa osaamista riittävän laajasti. Tuloksilla pystytään selittämään Ellstömin (1997, 268) mukaisesti työssä todellisuudessa tarvittavaa osaamista sekä työssä virallisesti tarvittavaa osaamista. Tuloksista ei voi kuitenkaan tulkita pooliopettajien todellista kompetenssia aineistonhankintamenetelmästä johtuen. Määrällisellä menetelmällä olisi voinut täydentää aineistoa etenkin luonteenpiirteiden ja motivaation osalta. Jos olisin ottanut mukaan määrällisen osuuden, olisi opinnäytetyö jäänyt huomattavasti pinnallisemmaksi sen laajuudesta johtuen. Nyt saaduilla tuloksilla on mahdollista jatkaa määrällisin menetelmin ilmiön tutkimista.

### **Fenomenografia**

Fenomenografinen tutkimusote tutkii ihmisten käsityksiä ympäröivästä maailmasta tavoitteenaan kuvata tutkittavaa ilmiötä tietyssä ryhmässä. Fenomenografialla ei pyritä löytämään ilmiön syvintä ”oikeaa” olemusta, vaan siinä tehdään päätelmiä ihmisten kokemuksista ja käsityksistä ympäröivästä maailmasta (Järvinen & Järvinen 2004, 83—84; Ruuskanen 2018, 5.)

Tutkimus on tiukasti rajattu koskemaan PVKVK:n pooliopettajien osaamista. Jos tutkisin osaamista yleisellä tasolla, olisi induktiivinen sisällönanalyysi hyvä vaihtoehto. Fenomenografialla kykenen saavuttamaan tutkimuksen kannalta kattavimman vastauksen tutkimusongelmaan. Fenomenografiassa yksilöt pääsevät kuvaamaan kokemaansa maailmaa, jota minä tutkijana pyrin havainnollistamaan.

Fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen kuvaukseen ilmiöstä. Fenomenografiassa lähdetään ajatuksesta, että kategoriat ovat tutkijan konstruktioita. Tästä johtuen toinen tutkija voi päätyä toisiin kategorioihin. (Niikko 2003, 39—40.) Fenomenografiassa pitää pystyä sulkemaan omat käsitykset pois tutkimusta tehdessä, mutta Niikko (2003, 40—41) korostaakin ettei tutkija voi täydellisesti sulkea pois omaa kokemusmaailmaansa, koska elämme subjektiiv-

visessa maailmassa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan fenomenografiassa lisätä kuvaamalla kaikki työvaiheet ja suhtautumalla kriittisesti omaan tulkintaan (Åkerlind 2005, 332).

Pohdin pitkään tulosten esittämismuotoa horisontaalisen ja hierarkkisen tason välillä. Niikko (2003, 38) esittää, että hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä ”kuvattavat käsitteet ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella jäsentyneisyyden, teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella” (ks. Uljens 1989, 48, 50). Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kaikki kuvauskategoriat ovat saman arvoisia ja erot ovat vain sisällössä (Niikko 2003; Uljens 1989).

Saamani tulokset ovat siinä rajalla, että pitäisikö ne esittää horisontaalisessa vai hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä. Jos hierarkkisen kuvauskategoriasysteemin pitäisi täyttää kaikki neljä Niikon ja Uljensin mainitsemaa ehtoa, ei tutkimuksen tuloksia voisi kuvata hierarkkisella kuvauksella. Kuitenkin ja-sanan sijaan käytetään tai-sanaa, mikä antaa mahdollisuuden tarkastella tuloksia laaja-alaisuuden kautta, koska kaikkien vaatimuksien ei tarvitse täyttyä.

Tuloksista saa horisontaalisen, kun jättää kuvauskategorioiden välissä olevat nuolet pois. Kuitenkin siinä mielestäni menetetään paljon, koska laaja-alaisuudessaan ylemmät kuvauskategoriat ovat hierarkkisesti järjestyneet. Tuloksilla en kykene selvittämään syy-seuraus-suhdetta, kehittyneisyysastetta tai prioriteettijärjestystä. Tuloksilla kuvataan pooliopettajan osaamista kokonaisvaltaisesti ilmiönä.

Vaikka fenomenografiassa tutkitaan toisen asteen käsityksiä, tämän tutkimuksen tulosavaruus on rakentunut omana konstruktionani. Tästä johtuen joku toinen tutkija voi päätyä erilaiseen kuvausjärjestelmään. (Niikko 2003, 40.) Toisin sanoen, esittämäni hierarkkinen tulosavaruus ei ole ainoa todellisuus, vaan se on syntynyt minun ja aineiston vuoropuhelusta, jonka olen kuvannut mahdollisimman tarkasti luvussa 3.4.

### 6.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on yhteistyössä tutkijoiden kanssa luonut hyvät tieteelliset käytännöt. TENK:n mukaan (TENK, 2012, 6) hyvän tieteellisen käytännön keskeisiä lähtökohtia ovat:



- 1. Tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnista*
- 2. Tutkimukseen sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa toteutetaan tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.*
- 3. Tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon niin, että he kunnioittavat muiden tutkijoiden tekijää työtä ja viittaavat heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan.*
- 4. Tutkimus suunnitellaan ja toteutetaan ja siitä raportoidaan sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallennetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla.*
- 5. Tarvittavat tutkimusluvut on hankittu ja tietyillä aloilla vaadittava eettinen ennakkoarviointi on tehty*
- 6. Tutkimushankkeessa tai tutkimusryhmässä sovitaan ennen tutkimuksen aloittamista tai tutkijoiden rekrytointia kaikkien osapuolten - niin työnantajan, vastuullisen tutkijan kuin ryhmän jäsenten - oikeudet, tekijyyttä koskevat periaatteet, vastuut ja velvollisuudet sekä aineiston säilyttämistä ja käyttöoikeuksia koskevat kysymykset kaikkien osapuolten hyväksymällä tavalla. Tutkimuksen edetessä sopimuksia voidaan tarkentaa.*
- 7. Rahoituslähteet ja tutkimuksen suorittamisen kannalta merkitykselliset muut sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville ja raportoidaan tutkimuksen tuloksia julkaistaessa.*
- 8. Tutkijat pidättäytyvät kaikista tieteeseen ja tutkimukseen liittyvistä arviointi- ja päätöksentekotilanteista, jos on syytä epäillä heidän olevan esteellisiä.*

*9. Tutkimusorganisaatioissa noudatetaan hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa sekä otetaan huomioon tietosuojaa koskevat kysymykset.*

Tutkimuksessa TENK:n hyvän tieteellisen käytännön kohdat 1—5 on otettava erityisesti huomioon. Käsittelen ensimmäisenä kohdat 6—9. Tutkimuksen teon vastuut on määritetty esimerkiksi opinnäytetyön osalta teoksissa *Opinnäytetöiden ohjaamisesta Maanpuolustuskorkeakoulussa* (Karvonen 2017) ja Johtamisen laitoksen tutkimusohjeessa (Virta 2008). Tämän opinnäytetyön toteuttamiseen ei ole käytetty rahoituslähteitä. Tulosten arviointi tapahtuu Maanpuolustuskorkeakoulussa normissa HJ486 mainitulla tavalla, johon itse en voi vaikuttaa. (Maanpuolustuskorkeakoulu 2013). Tutkimuksen raportoinnin jälkeen tutkimukseen osallistuneiden henkilökohtaiset sähköpostit poistettiin ja aineisto tallennettiin nimettömänä sähköiseen ja paperiseen muotoon.

Tutkimusraportti on kirjoitettu seikkaperäisesti. Laitoin heti alussa painopisteen metodin käytännön toteutukseen, jotta jokainen lukija kykenee seuraamaan ajatukseni kulkua. Tutkimuksen teksti on alusta asti kirjoitettu viitattuna ensimmäisestä lauseesta alkaen. Viimeisenä työnä tarkistin vielä lähdeluettelon ja tekstin viitteiden yhtenäisyyden. Säilytän aineiston omassa hallussani niin sähköisenä kuin paperiversiona. Tutkimuksen intiimistä luonteesta johtuen en luovuta aineistoa PVKVK:lle ilman henkilötietojen stilisointia. Toimin näin, koska toiset pooliopettajat ja työnantaja voivat tunnistaa vastaajan, mikä voi vaikuttaa hänen työsuhteeseensa.

TENK (2019, 7—9) on julkaissut ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettisen ennakoarvioinnin ohjeet. Yleiset eettiset ohjeet pitävät sisällään tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen ja kulttuuriperinnön kunnioituksen. Tutkimuskohteelle ei saa aiheuttaa merkittävää riskiä, vahinkoa tai haittaa. Tutkittavien kohtelusta on ohjeistettu, että osallistuessaan tutkimukseen tutkimuskohteella on oikeus vapaaehtoisuuteen, oikeus keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa, peruuttaa suostumuksensa osallistua tutkimukseen, saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja tavoitteista ja tietää olevansa tutkittavana, kun tutkija on muussa roolissa, kuin tutkijana.

Lähetin tutkimukseen osallistuville pooliopettajille sähköpostiviestin, jossa kerroin tutkimusaiheen, oman aseman organisaatiossa, alustavan tutkimuskysymyksen ja ongelman ja aineiston säilyttämisen ja luovuttamisen ehdot. Lisäksi jokaisen haastattelun alussa kävin läpi edellä

kuvatut eettiset kohdat. Tutkimuskohteena olevilla pooliopettajilla on ollut yhteystietoni, johon on voinut ilmoittaa mahdolliset muutokset omiin lausuntoihin.

## 6.4 Jatkotutkimus

Aineistolähtöinen tutkimus toimi perusteena, jonka pohjalta voisi lähteä tekemään tutkimusta määrällisen menetelmin näiden tuloksien perusteella. Tämä tutkimus avasi näkökulman pooliopettajan osaamiseen. Tutkimusmenetelmän valinta muodosti rajoitteita, joita olen kuvannut pohdinnassa. Rajoitteesta johtuen tutkimuksessa haasteeksi muodostui käsityksien pinnallisuus.

Tästä hyvänä esimerkkinä on pedagogiset taidot. Pedagogiikkaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa pedagogiikkaa käsitellään hyvinkin laaja-alaisesti, mutta tässä tutkimuksessa pedagogiikka tiivistyi koskemaan oppitunteja, case-harjoituksia ja yleisesti tiedon välittämistä. Kun tarkastelen Puolustusvoimien ohjesäännöstöä kouluttamisesta, painottuu substanssiosaamisen (eli opetettavan asian) hallinta ja sen muokkaaminen oppilaille sopivaksi kokonaisuudeksi (Heikkurinen 1994, 75). Uudemmassa koulutusoppaassa mainitaan sotilaskoulutuksen opetusmenetelmiksi luokkaopetus, ryhmätyöskentelymenetelmät, itseopiskelu ja harjoitukset (Pääesikunta 2007). Uusimpana linjauksena *koulutus 2020* on taas tuonut sotilaskoulutukseen mukaan simulointi-, verkko- ja virtuaalikoulutuksen (Puolustusvoimat 2020).

Vastaajajoukko oli pääasiassa Puolustusvoimista eläkkeelle jääneitä upseereita, jotka ovat toimineet sotilaskouluttajatehtävissä kahden ensimmäisen edellä mainitun lähteen vaikutuksen alla. Tämä ei tarkoita, että todellisuus olisi näin mustavalkoinen, vaan tutkimuksessa käytetyillä menetelmillä ja haastattelijan rajaamilla teemoilla kysymyksineen jäätiin tähän pinnalliseen lopputulokseen.

Tulosten pinnallisuusongelmaan voisi hakea vastausta määrällisin menetelmin, jossa tuloksissa saatuja käsityksiä syvennettäisiin määrällisellä tutkimuksella. Tämän pohjalta olisi mahdollista löytää vastaus kysymykseen: mitä osaamista pooliopettajat tarvitsevat työssään. Samalla olisi mahdollista selvittää osaamisalueiden syy-seuraus-suhteita. Määrälliseen mittauksen mittariin olisi hyvä lisätä osia opettajakoulutuksen tutkimuksesta.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimussuunta osaamisen kannalta on Puolustusvoimien kouluttajahenkilöstön osaamisen tutkiminen. Koulutusympäristössä on tapahtunut suuria muutoksia sekä siviilipuolella opetussuunnitelman muutosten johdosta että Puolustusvoimissa koulutus 2020-hankkeen johdosta. Osaamisen johtamisen näkökulmasta voi olla, että yksilön osaamisen perusteisiin on tullut muutoksia, jotka olisi hyvä tunnistaa. Jos yksilön osaamisalueissa on tullut muutoksia, heijastevaikutuksia pitäisi näkyä henkilöstöstrategiaan ja kouluttajatehtäviin tähtäävien koulutuksen sisältöön.

## LÄHTEET

- Anttila, U. 2010. *Kohti kokonaisvaltaista kriisinhallintaa —Tarvitaanko uusia kompetensseja?* Tiede ja ase 68, 78—95
- Braid, A. & Parayitam, S. 2019. *Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired.* Education + training, 61(5), 622—634
- Crossan, M. M, Lane, H. W & White, R. E. 1999. *An organizational learning framework: From intuition to institution.* Teoksessa The Academy of Management Review Vol. 24, No. 3. 522—537
- Choy, D. Wong, A. Lim, K. & Chong, S. 2013. *Beginning Teachers' Perceptions of their Pedagogical Knowledge and Skills in Teaching: A Three years study.* Teoksessa Australian journal of teacher education, Vol 38: Iss. 5, Article 5. (s. 68—79)
- Early, P. C. & Ang, S. 2003. *Cultural intelligence: Individual interactions across culture.* Standord, CA: Standford University Press.
- Ellström, P-E. 1997. *The many meanings of occupational competence and qualification.* Journal of European Industrial Training. 21(6/7), 266—273
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino
- Garavan, T. N. & Mcguire, D. 2001. *Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality.* Journal of Workplace Learning. Vol 13. No. 4. 144—163
- Hanhinen, T, 2010. *Työelämäosaaminen.* Tampereen Yliopistopaino. Väitöskirja
- Hatano, G & Inagaki, K. 1984. *Two courses of expertice.* Teoksessa research and clinical center for child development. Faculty of education, Hokkaido University. Annual report 6. 27—36

Helakorpi, S. 2005. *Työn taidot — Ajattelua, tekoja ja yhteistyötä*. HAMK Ammatillisen opettajakorkeakoulutuksen julkaisusarja 2/2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy

Heikkurinen, T. 1994. *Kouluttamisen perusteet*. Maanpuolustuskorkeakoulu. koulutustaidon laitos. Pieksämäki: RT-paino

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Oy

Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Honkimäki, S. Jokinen, H. Miettinen, M. Valkonen, S. Välijärvi, J. & Weissmann, K. 2013. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä — Hankkeen tulokset*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteitä 50. Jyväskylä 2013

Hyrkäs, E. 2009. *Osaamisen johtaminen Suomen kunnissa*. Lappeenrannan yliopisto. Väitöskirja

Jost, J. 2017. *Knowledge*. Theory in Biosciences, 136(2), 1—17

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. *Tutkimustyö metodeista*. Tampere: Opinpaja oy.

Kananen, J. 2008. *Kvali: Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketalous: Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto [jakaja].

Kananen, J. 2010. *Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 111. Tampereen Yliopistopaino Oy

Karvonen, M. 2017. *Opinnäytetöiden ohjaaminen maanpuolustuskorkeakoulussa*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Sotataidon laitos. Julkaisusarja 2: työpapereita N:o 5.

Kauffeld, S. 2006. *Self-directed work groups and team competence*. Journal of Occupational and Organizational Psychology (2006), 79, 1–21

King, N. & Horrocks, C. 2010. *Interviews in Qualitative Research*. Lontoo: Sage

Kielitoimiston sanakirja. 2020. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/pätevä> (Viitattu 26.2.2020)

Kovač, D & Bertoncelj, A. 2008. *Organizational Mental Map and Conative Competences*. Organizacija 41(4), 127—135

Kuusi, O. 2002. *Delfoi –menetelmä*. Teoksessa *tulevaisuuden tutkimus – perusteet ja sovellukset*. Toimittanut Kamppinen, M. Kuusi, O. Söderlund. S. 202—225

Laitinen, E, Nokelainen & P, Pylväs, L. 2015. *Itsearvioitu kulttuuriäly ja ulkomailla asumisen kokemus ammattikorkeakouluopettajan työssä*. Teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (2015), 61–81

Lehtonen, T. 2002. *Organisaation osaamisen strateginen hallinta*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja

Ludwikowska, K. 2019. *Teacher competence inventory*. Education + Training, 61(9) 1123—1137

Luukkainen, O. 2004 *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Väitöskirja

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2013. *Opintojen arviointi ja arvostelu maanpuolustuskorkeakoulussa*. Normi HJ486. Aineisto tekijän hallussa

Maanpuolustuskorkeakoulu. 2017a. *Maanpuolustuskorkeakoulun työjärjestys 2017*. Aineistotekijän hallussa

Maanpuolustuskorkeakoulu 2020. <https://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/pvkvk> (Viitattu 22.2.2020)

Marton, F. 1981. *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. Instructional science 10, 177—200

Marton, F. 1986. *Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality*. Journal of thought, 21 (3), 28—49

Mayer, J. Salovey, P & Caruso, D. 2008. *Emotional Intelligence*. American Psychologist, 63(6), 503—517

McCreery, M. 2016. *Temperament as a Behavioral Construct*. Intervention in School and Clinic 51(4), 238—243

Metsämuuronen, J. 2009. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä 4*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Metsäpelto, R-L. Poikkeus, A-M. Heikkilä, M. Heikkinen-Jokilahti, K. Husu, J. Laine, A. Lappalainen, K. Lähteenmäki, M. Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. 2020. *Conceptual Framework of Teaching Quality: A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching*. OVERT Project working Paper 21.2.2020. <https://psyarxiv.com/52tcv> (Viitattu 2.3.2020)

Moynihan, S. Paakkari, L. Välimaa, R. Jourdan, D & Mannix-McNamara, P. 2015. *Teacher Competencies in Health Education: Result of a Delphi Study*. PLoS ONE, 10(12).

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 85

Niiniluoto. I. 1980. *Johdatus tieteen filosofiaan*. Keuruu: Otava

Nikander, P. 2010. *Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti*. Teoksessa *Haastattelun analyysi* s.432—445. Toimittanut Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. Tampere: Vastapaino

Nissinen, V. 2002. *Sotilasjohtamisen tutkimuksen tieteenfilosofiset perusteet ja menetelmät*. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen laitos, julkaisusarja 2, artikkelikokoelmat N:o 9. Toimittanut Huhtinen, A-M.



Nissinen, V. 2007. *Kasvu pedagogiseen johtamiseen* Teoksessa Tiede ja ase Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu nro 65, 335–344.

Otala, L. 2008 *Osaamispääoman johtamisesta kilpailuetu*. Porvoo: WSOY WS bookwell Oy

OVET 2020. <https://sites.utu.fi/ovet/> (Viitattu 2.3.2020)

Paananen, S. 2018 *Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä*. Luento Maanpuolustuskorkeakoululla 16.10.2018. Aineisto tekijän hallussa.

Pekkarinen, O & Sirén, T. 2017. *Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu - tutkielman laadintaan*. Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3.

Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.

Pietiläinen, V. 2008. *Opettajan ammatillisten kompetenssien ytimessä*. Teoksessa *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3.2008*. Toim. Ruohotie, P. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 38—45

Pietiläinen, V. 2010. *Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä. Tapausesimerkkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot*. Lapin yliopisto. Väitöskirja

Pietilä, I. 2017. *Ryhmäkeskustelu*. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino (s.111—130)

Puolustusvoimat 2020. [www.puolustusvoimat.fi/koulutus2020](http://www.puolustusvoimat.fi/koulutus2020). Viitattu 6.3.2020

PVKVK 2018. *Kurssikäsikirja versio 2*. Aineisto tekijään hallussa

PVKVK 2019. *FINCENT:n kurssitarjonta ja henkilöstönkäyttö*. Aineisto tekijän hallussa

Pylväs, L. 2018. *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja

Pyykkönen, J. 2008. *Sotilaallisen kriisinhallinnan kuvan muutos*. Teoksessa *Sota — Teoria ja todellisuus näkökulmia sodan muutokseen*. Toim. Raitasalo, J & Sipillä, J. Strategian laitos julkaisusarja 1: Strategian tutkimuksia No 24. Helsinki: Edita Prima Oy

Pääesikunta 2007. *Kouluttajanopas*. Pääesikunta/Koulutusosasto. Helsinki: Edita Prima Oy

Rentola, H. 2018 *Itsekasvatus osana yhteisöllistä kasvua. Aineistoteoria pedagogisesta johtamisesta*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Väitöskirja

Rothbart, M. 2007. *Temperament, Development, and Personality*. Current Directions in Psychological Science, 16(4), 207—212

Ruohotie, P. 1999a. *Palkitseva ja kannustava johtaminen*. 2. Painos. Helsinki: Edita

Ruohotie, P. 1999b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY

Ruohotie, P 2005. *Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena*. Teoksessa *Uusrenessanssiajattelu digitaalisen osaamisen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. 31—49. Toimittanut Varis, T. Saarijärvi: Saarijärven Offset oy

Ruuskanen, M. 2018. *FENOMENOGRAFIA - Laadullinen tutkimus*. Luento Maanpuolustus-korkeakoululla 23.10.2018. Aineisto tekijän hallussa.

Ruusuvuori, J. 2010. *Litteroijan muistilista*. Teoksessa *Haastattelun analyysi* s.424—431. Toimittanut Ruusuvuori, J. Nikander, P. Hyvärinen, M. Tampere: Vastapaino

Sandberg, J. 2000. *Understanding human competence at work: an interpretative approach*. Academy of management journal, Vol 43, No. 1, 9—25. Stockholm School of Economics

Sirén, T. 2010. *Verum est ipsum factum – True Is What Has Been Made as Such*. Journal of Military Studies, vol. 1/2010, s. 1–43.

Senge, P. 2006. *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday, 2006. Alkuperäinen julkaisu 1990.

Sirén, T. 2018b. *Tieteenfilosofia ja metodologia..* Luento Maanpuolustuskorkeakoululla 26.10.2018. Aineisto tekijän hallussa.

Ståhle & Grönroos, M. 1999. *Knowledge management — Tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä*. Porvoo: WSOY

Sveiby, K, E. 1990. *Valta ja johtaminen asiantuntija organisaatiossa*. Suomentanut Ulla Ropponen. Alkuperäinen teos *Kunskapsledning – 99 råd till ledare i kunskapsintensiva organisationer*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Sveiby, K, E. 1997. *The new organizational wealth*. San Francisco: Barret-Koehler Publishers

Sydänmaanlakka, P. 2000. *Älykäs organisaatio*. 7. painos Helsinki: Talentum

Taipale, M. E. 2004. *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja

TENK 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.  
([www.tenki.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenki.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) viitattu 6.3.2020)

TENK 2019. *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisusarja 3

Tuomi. J & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi - forskning on uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. 1996. *On the philosophical foundations of phenomenography. Toward a methodology?* Acta Universitatis Gothoburgensis N:o 109, 103—128

Ulkoministeriö 2020. <https://um.fi/kriisinhallinta> (Viitattu 26.2.2020)

Viitala, R. 2002. *Osaamisen johtaminen esimiestyössä*. Vaasan yliopisto. Väitöskirja

Viitala, R. 2005. *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otava kirjapaino Oy

Viitala, R. 2007. *Henkilöstö johtaminen strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita Prima Oy

Virta, J. 2008. *Johtamisen laitoksen tutkimusohje*. Maanpuolustuskorkeakoulu johtamisen laitos. Julkaisusarja 1: tutkimuksia N:o 36

Wright, G. H. 1970. *Tieteen filosofian kaksi perinnettä*. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitos.

Väisänen, P. 2003. *Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsenä arvioimina*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja

Åkerlind, G. S. 2005. *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. Higher Education Research & Development. Vol 24, No. 4. 321—334. The Australian National University, Canberra

**LIITTEET**

Liite 1      Haastattelulomake

HAASTATTELUDIAARINUMERO

SUKUPUOLI: M N

IKÄ: \_\_\_\_\_

SOTILASTAUSTA: on ei

AIKA POOLIOPETTAJANA \_\_\_\_\_

KOULUTUSTASO: YLIOPISTO LUKIO AMK MUU \_\_\_\_\_

AMMATILLINEN TAUSTA, JOS EI SOTILAS:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MONTAKO OPERAATIOTA: \_\_\_\_\_

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa PVKVK:n pooliopettajien osaamista sekä osaamisevaatimuksia.

Millainen käsitys PVKVK:n pooliopettajilla on työssä tarvittavasta osaamisesta?

---

### ENSIMMÄINEN TEEMA – TYÖN YLEINEN KUVA (ALUSTUS)

Teeman tarkoitus käynnistää haastattelu ja tutustua haastateltavan tapaan keskustella.

#### Teeman apukysymykset:

Millainen on normaali työpäiväsi pooliopettajana?

Mitä kaikkia tehtäviä työtehtävääsi kuuluu?

Mitä työtehtäviä on valmisteluviikolla?

Mitä työtehtäviä on koulutusviikolla?

---

## **TOINEN TEEMA – AFFEKTIIVINEN KOMPETENSSI NORMATIIVINEN KVALIFIKAATIO**

Teeman tavoite on selvittää pooliopettajan osaamiseen vaikuttavat luonteenpiirteet ja henkilökohtaiset ominaisuudet.

### **Teeman apukysymykset:**

Mitkä henkilökohtaisia ominaisuuksia tarvitaan pooliopettajan työssä?

Mitä luonteenpiirteitä sinussa on, mitkä tukevat työntekoasi?

Jos minä tulisin pooliopettajaksi, minkä luonteinen toivoisit minun olevan?

---

## **KOLMAS TEEMA – TIEDOT TAIDOT KOGNITIIVINEN KOMPETENSSI JA TUOTANNOLISET KVALIFIKAATIOT**

Teeman tavoitteena on ymmärtää, että mitä tietoja ja taitoja tarvitaan pooliopettajan työssä.

### **Teeman apukysymykset:**

Mitkä ovat kolme tärkeintä taitoa pooliopettajalle?

Mitkä koet omaksi vahvuudeksi pooliopettajana?

Mitä taitoja toivot että sinun kollegalla olisi?

---

## **NELJÄS TEEMA – KONATIIVINEN KOMPETENSSI JA KEHITTÄVÄT KVALIFIKAATIOT**

Teeman tavoitteena on ymmärtää, että mikä motivoi pooliopettajaa työhönsä sekä miten omaa ja työn prosessien osaamista kehitetään.

### **Teeman apukysymykset:**

Miten työn kehittäminen näkyy pooliopettajan arjessa?

Onko pooliopettajan työssä tarvetta kehittää itseään tai työtapoja?

Jos on niin miksi?

Mikä saa työskentelemään pooliopettajana?

---

## **LOPETTAMINEN**

Onko vielä asioita, joita haluaisit nostaa esille pooliopettajan osaamiseen liittyen?